في طرق التدريس

التربية وطرق التدريس

الجزء الأول

تأليف

صالح عبد العزيز

أستاذ كرسى التربية بكلية التربية جامعة عين شمس

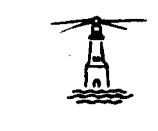
وكيل وزارة التربية والتعليم (سابقا)

عبد العزيز عبد المجيد

دكتوراه فى الفلسفة – دكتوراه فى الآداب

خبير باليونسكو (سابقا)

الطبعة العاشرة



دار المعارف بمصر

الناشر : دار المعارف بمصر – ١١١٩ كورنيش النيل – القاهرة ج. م. ع.

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة

تطورت نظريات التربية منذ بدء هذا القرن تطوراً عظيماً، فأصبحت تعتمد فى تكوينها وتطبيقها على استعدادات الفرد وحاجاته وحاجات المجتمع ، وظروف البيئة . ونما علم النفس نمواً امتد أثره ، فيما امتد إليه من ميادين، إلى ميدان التربية ، مما جعلها تقترب من صيرورتها علماً له قواعده وأصوله . ونشطت التجارب الأبحاث ، وجدت آراء وطرق للتدريس لم تعرف من قبل ، وإن كانت قد عرفت من قبل لم تنظم التنظيم الكافى ولم تقنن تقنيناً يضمن لها الذيوع . وتنبهت الأمم – التى مضى عليها دهر طويل فى سبات وخمول – إلى حق الشعب فى التعليم وواجب الدولة أن تمكن كل فرد من أفرادها من أن ينال الفرصة العدل فى التعلم . وصارت الأمم التى تهمل فى تعليم أبنائها موسومة بالتأخر وقاصرة عن مجاراة تقدم العالم المادى والاجتماعى .

وظهرت فى أوربا وأمريكا كتب لا حصر لها ومجلات ونشرات تبحث فى التربية وتوجه المشرفين عليها من المدرسين والآباء والمفكرين إلى الأهداف السليمة والأساليب القويمة .

غير أن نصيبنا ، نحن فى مصر والعالم العربى ، من الإنتاج فى التربية كان ولا يزال قليلا ضحلا . واكتفينا بتكرار القديم بشىء من التغيير فى العبارة ، والتقديم والتأخير ، أو اعتمدنا على أفكار الغربيين وإنتاجهم .

ولقد شعرنا بحاجة القارئ العربى إلى كتاب جديد يضم أحدث ما وصل إليه علماء الغرب من نظريات وآراء ، كما يضم نتائج خبراتنا وممارستنا لمهنة التدريس والتربية ، باعتبارنا معلمين وآباء ، عهداً طويلا . ورغبنا فى أن يكون هذا الكتاب متمشياً مع مناهج « أصول التربية » فى معاهد المعلمين والمعلمات العالية والابتدائية ومعاهد التربية ، حتى يجد فيه الطالب المتخصص فى هذه

المادة حاجته . ولم تفوت على القارئ غير المتخصص فرصة الإفادة من هذا الكتاب فأتينا بأبواب عن الأسرة ووظيفتها ، والأسرة وعلاقتها بالمدرسة ، والمجتمع وأثره فى التربية وعلاقته بالمدرسة ، علماً منا بأن التربية وظيفة غير مقصورة على المدرس ، بل يشاركه فيها غيره من الكبار .

وقد حرصنا على أن نجىء بعد كل باب أو فصل بالمراجع الهامة ، حتى يستعين بها الباحث الذى يرغب فى الاستفادة بالرجوع إليها .

ولما كان منهج « أصول التربية » فى معاهد إعداد المدرسين والمدرسات أطول من أن يحتويه كتاب واحد عمدنا إلى إخراج قدر منه فى هذا الجزء الأول ، وأعددنا بقية المنهج ليظهر فى الجزء الثانى وفى الجزء الثالث إن شاء الله .

ونحن لانستطيع أن ندعى الكمال فيما كتبناه فى هذا الجزء ؛ فلكل جواد كبوة . ولذلك نرحب بكل نقد أو توجيه ، ونشعر بالفضل لمسديه .

وإذا كان هذا الجزء من كتاب « التربية وطرق التدريس » سيملأ فراغاً شعر به المدرسون وطلبة معاهد المعلمين منذ عهد طويل ، فإنا نرجو أن يكون ظهوره مشجعاً لغيرنا من الزملاء على أن يقوموا بنصيبهم من تزويد المكتبة العربية بما هى فى حاجة إليه من كتب التربية .

والله نسأل التوفيق ، وأن يجعل عملنا هذا نافعاً ، وخالصاً له وللوطن .

المؤلفان

فهرست

صفحة

صفحة

صفحة

الباب الحادى عشر :

تمهيد

التربية

إن هذا العالم الكبير الذى يحيط بنا – ما ندركه منه بالحواس المجردة ، والوسائل العلمية الأخرى ، وما لاندركه – يمكن تقسيمه إلى عالمين أصغر منه ؛ هما عالم الجماد والعالم الحى . ولكل منهما خصائصه .

فمن خصائص الكائنات الحية أنها :

١ – قابلة للنمو والزيادة أو النقص من الداخل ، أى أنها تنمو بتكاثر الخلايا التى فى الكائن الحى ، لا بالزيادة من الخارج ، كما هى الحال فى الجماد

نعم إن النمو الداخلى سببه قبول الجسم لمواد جاءت إليه من الخارج ، وتحويلها إلى خلايا مختلفة تعمل فى بنائه وتركيبه ، ولكن الجمادات ليست لها هذه القدرة .

٢ – تتكيف وتستجيب للعوامل الخارجية التى تؤثر فيها بصور مختلفة . فالنبات يستجيب للضوء والظلام ، بنموه نحو الأول ، وانصرافه عن الثانى . ويستجيب للبرودة وللحرارة ، بقبض مسام الجسم وخلاياه ، أو بسطها . والحيوان يستجيب لظهور الخطر ببعده عنه ، أو مكافحته إياه .

٣ – منتجة بصور مختلفة ، فالنبات ينتج بطريق التلقيح من الخلايا الذكرية التى فى النبات نفسه ، أو فى نبات آخر ، ونضج البذور التى تحملها الثمار ، أو بطرق أخرى ، والطيور تنتج بطريق التلقيح ، ووضع البيض ، ثم الفقس ، وبعض الحيوان الدنىء ينتج بطريق التقسيم ، تقسيم الخلية الواحدة إلى خليتين مستقلتين . والحيوانات العليا تنتج بطريق التلقيح والولادة .

وبالجملة فالكائن الحى له القدرة الذاتية ، ليتحرك ويتغذى ، ولينمى خلاياه . وليكيف نفسه بحسب البيئة ، ولينتج . وهذه القدرة ليست للجماد .

الإنسان وتأثره بالبيئة :

والإنسان أرقى جميع الكائنات التى على وجه البسيطة . وبعبارة أخرى ، هو أرقى كائن حى فى سلم النشوء والارتقاء ، وهو يتميز عن بقية الحيوان بالعقل[١] ، ولكنه يشاركها فى أنه خاضع مثلها لعاملين : عامل الوراثة ، وعامل البيئة . فتكوينه وشخصيته نتيجة لتفاعل هذين العاملين . وهو — كما ذكرنا عن الكائنات الحية — يستجيب للعوامل الخارجية التى تؤثر فيه ، وفى الوقت نفسه لا يستطيع أن يخرج عن قيود الوراثة ، تلك الوراثة التى قد تكون نوعية ، أى بنقل خصائص الفصيلة البشرية إليه ، كالغرائز ، والميول البشرية العامة . وقد تكون خاصة ؛ وهى وراثة خصائص الأسرة التى نسل منها .

والتكيف وفقاً للبيئة من خصائص الكائنات الحية كما ذكرنا . وكلما ارتقينا فى سلم النشوء والتطور الحيوى ، زادت قدرة الكائن الحى على تكييف نفسه ليلائم البيئة ، وزادت قدرته على الاستجابة لها بصور مختلفة .

والإنسان يتميز عن بقية الحيوان بقدرته الفائقة على تكييف نفسه أكثر من أى حيوان آخر [١] ، بل إنه ليكيف البيئة نفسها لتتفق مع حاجاته ورغباته . ولذلك استطاع أن يخضع كثيراً من القوى فى عالمى الجماد ، والحيوان ، ويسخرها لنفعه .

الإنسان قابل للنمو والتكييف (أو التربية) :

وقد ذكرنا أن الإنسان — كسائر الحيوان — قابل للنمو . النمو الجسمى والنمو العقلى . وليس نموه آليا ، وإنما هو نمو مقيد بالمؤثرات المختلفة ، بمقدار استجابته

---

(١) يعتبر الشمبانزى أذكى أنواع الحيوان . وقد أجرى عليه الدكتور Koehler الألمانى تجربة تتلخص : فى أن علمه كيف يأخذ قطعة من الموز — كانت معلقة فى سقف ، مستعيناً بعصا طويلة . ثم أعطاه فى إحدى التجارب التالية قطعتين قصيرتين من العصى يمكن تثبيت إحداهما فى الأخرى . فحاول الشمبانزى أولا الوصول إلى الموز بشتى الطرق مستغملا فى ذلك إحدى العصوين ، فلما لم يفلح ترك الموز وتلهى باللعب بالعصوين ، وبعد بضع دقائق حدث مصادفة أن دخلت إحدى العصوين فى الأخرى . فلما أدرك الشمبانزى ذلك أسرع لانتزاع الموزة . ولما أعيدت التجربة فى اليوم الثانى صعب عليه تثبيت العصوين إحداهما فى الأخرى أولا ، ولكنه تمكن من ذلك بعد بضع دقائق ، وانتزع الموزة المدلاة من السقف (انظر كتاب : The Mentality of Apes)

(٢) ولذلك يعرف الذكاء أحياناً بأنه القدرة على تكييف سلوك الفرد ليناسب الظروف الجديدة الطارئة .

لهذه المؤثرات ، نمو قيه مجال لتصرف الإنسان ، وسلوكه الغرزى ، ولذكائه وخبراته .

وإذا صح أن نطلق كلمة التربية على كل عملية تؤثر فى تنمية الكائن الحى وتكييفه وتغييره جاز لنا أن نقول إننا نربى النبات ، كما نربى الحيوان ، ونربى الإنسان ؛ لأن كل هذه الكائنات الحية قابلة للنمو والزيادة ، باستجابتها من الداخل للمؤثرات الخارجية أو الداخلية . وإن كان هناك اختلاف فى نوع الاستجابة وقوتها .

ولما كان الإنسان هو الذى يهمنا فى هذا البحث ، ناسب أن نذكر المراد بتربية الإنسان :

تطلق كلمة « التربية » على كل عملية — أو مجهود أو نشاط — تؤثر فى قوى الطفل وتكوينه ؛ بالزيادة ، أو النقص ، أو الترقية ، أو الانحطاط ؛ سواء أكان مصدر هذه العملية الطفل نفسه ، أم البيئة الطبيعية ، أم الاجتماعية ، بمعناها العام ، أو بمعناها الضيق المحدود . فالطفل خاضع باستمرار لعمليات تغير فى تكوينه الجسمى ، والعقلى ، والخلقى [(١)] . وهذه العمليات هى التربية . ومصادرها أو مسبباتها « هى عوامل التربية » .

وقد أخذت التربية صوراً مختلفة منذ ظهر الإنسان على وجه الأرض ؛ مختلفة من حيث : أغراضها ، وعواملها ، أو وسائلها — المقصودة منها ، وغير المقصودة — ومن حيث استجابة الإنسان فى أطواره المختلفة للعوامل المؤثرة فيه ، ومن حيث مقدار ما وجه من عناية واهتمام لناحية فى الإنسان أكثر من غيرها .

والإنسان يختلف عن الحيوان فى أنه اجتماعى بالضرورة ، لا يستطيع أن يحيا حياته الإنسانية إذا انفصل عن المجتمع البشرى . ولذلك كانت تربيته خاضعة لأحوال المجتمع ؛ من حيث تقدم هذا المجتمع ؛ الثقافى ، والمادى ، أو تأخره ، ومن حيث نظمه وتقاليده ، ومن حيث إشرافه على تربية النشء ، أو انصرافه عنها . كما أن الإنسان — باعتباره عضواً فى المجتمع — إنما يربى ، ليحقق هذه العضوية . ولما كانت تربية الإنسان ، بهذا الاعتبار ، خاضعة ، كما ذكرنا ، لظروف مختلفة تتصل بالمجتمع ، ناسب أن نذكر شيئاً عن معنى التربية وعن الأغراض التى ترمى إليها .

---

(١) إن تقسيم تكوين الطفل ونموه إلى نواح : جسمية ، وعقلية ، وخلقية ... إلخ إنما يقصد به تسهيل البحث فقط ، وإلا ... فالنمو وحدة مشتركة ، لها نواح تؤثر كل منها فى الأخرى !

الباب الأول

معنى التربية

حين يتساءل المرء منا عن معنى التربية تتوارد على ذهنه طائفة كبيرة من الذكريات القديمة الباهتة عن الرحى التى كنا نمر بها فى غدواتنا وروحاتنا ، بل إن الذكريات لتتوارد عن أيام كنا نغادر المنزل صباحاً حاملين كتبنا ، وزادنا ، فنذكر قرع الناقوس ، واصطفافنا فى طوابير ، ودخولنا حجرات الدراسة ، ونذكر مدرسينا والمواد التى كنا نتلقاها على أيديهم ، وقطع المحفوظات التى كنا نحفظها عن ظهر قلب ، والواجبات اليومية التى كانت تعهد إلينا ، والامتحانات ونتائجها . . . وعلى الجملة نجد أن أول ما يتبادر إلى الذهن حين نسمع كلمة التربية هو كل ما يختص بالمدرسة والتعليم .

بيد أننا إذا نظرنا إلى التربية بهذا المنظار وعلى هذا المنوال لن نصل إلى معنى صحيح ، أو فهم عميق لمعناها لأن كل هذه الأمور لا تمس لب التربية أو جوهرها وإنما تمس مظهرها الخارجي . ونحن نسعى دائماً وراء الجوهر لا العرض. بيد أننا حين نحاول اكتشاف مبادئ التربية الصحيحة ووضع أسسها — وهى محاولة ضرورية للوصول إلى لب التربية وفهم كنهها — يجب أن ننبذ كل الأفكار العتيقة الخاطئة ، الأمر الذى يتيح لنا أن ننظر إلى التربية نظرة كاملة شاملة جامعة مانعة . ولهذا كان لزاماً علينا أن نبتعد عن الدقائق والتفاصيل ، وبذلك نستطيع أن نراها واضحة جلية . ومثلنا فى هذا مثل من يسعى إلى مشاهدة معالم قرية ، فهو لا يفحص كل جزء من القرية على حدة ، وإنما يبحث عن نقطة تتيح له رؤية معالمها دفعة واحدة ، وتبين له الصلة بين أجزائها المختلفة . والمرء حين يشاهد القرية من علو يشعر بنوع من الوحشة .والغرابة لأن الأشياء المألوفة تبدو وكأنها غير مألوفة ، بل تبدو وكأنها ليست فى وضعها الطبيعى . . . هذا ما ستشعر به حين تبدأ تلاوة الفصول الأولى من هذا الكتاب . . . بل لعلك لن تمالك فتقول : إن ما يذكر هنا ليس له ثمة علاقة بالتربية : ولكنك على أى

حال ستجد فيما بعد أن هذه الكلمة ضرورية ؛ لأن الشخص الذى يتمعن فى قطعة أرض من عل يعلم تمام العلم بأن هذه النظرة العامة التى يلقيها على الأرض ، وهذه الفكرة الشاملة التى يجمعها عنها قبيل بدء بحثه ، خليقة بأن تنير له السبيل ، وأن تساعده على كشف الهدف ولهذا فنحن نطمئن القارئ بأنه ليس هناك أجدر ولا أفضل — لكى نفهم معنى التربية فهماً ثاقباً — من أن ننظر إليها نظرة كاملة شاملة .

ولكن ما هى أفضل نقطة تتيح لنا رؤية هذا الميدان بسهولة ؟

قد نجد جواباً لهذا السؤال فى تلك العبارة الموجزة التى تقول : « بأن التربية هى المؤثرات المختلفة التى توجه وتسيطر على حياة الفرد » . فالتربية إذن توجيه للحياة أو تشكيل لطريقة معيشتنا . وقد لا تجد هذا القول حديثاً مبتكراً أو جديداً رائعاً ، بل لعلك تجده قديماً عادياً مألوفاً ، ولكن على أى حال من المستحسن — بل من الضرورى — تذكر هذه العبارة لأنها ؛ مثل كل الأمور العادية المألوفة — تدور على ألسنة الناس دون أن تبدو فى أعمالهم — وهى فوق ذلك وقبل ذلك أفضل وأوجز تعريف للتربية .

والقول بأن التربية هى توجيه أو تشكيل للحياة الإنسانية ليس — كما ذكرنا — قولا مبتكراً . فقد نادى به أساتذة وفلاسفة من جميع العصور الغابرة . نادى به القدماء فلخصوه فى العبارة اللاتينية الموجزة « إنما الحياة مدرسة » وصرح به المحدثون فى أمريكا فجعلوه عنواناً لأفضل وأشهر مدارسهم الخاصة . ففى مقدمة بنود هذه المدارس الخاصة تجد أن الهدف الأساسى هو « إعداد التلاميذ للمهمة الكبرى وهى الحياة حياة سعيدة » وإذن فهى لا ترمى إلى حشو عقول التلاميذ بالمواد الدراسية بل إلى خلق جيل من الرجال والنساء الصالحين .

بيد أنه منذ سنين قلائل مضت ، أضفى على هذه الفكرة رونق جديد ، وحياة جديدة فأضحى لها معنى عميق . ولعل هذا يرجع إلى نهضة العلوم البيولوجية « الحيوية » فهذه العلوم تدرس فى مقدمة ما تدرس ، الحياة وشروطها ، ومن هنا يبدو الاتصال الوثيق بين التربية وهذه العلوم . فكلما ازددنا فهماً لحياتنا الاقتصادية ، ازددنا فهماً لطبيعة التربية ووظيفتها . فإذا كان العلم ينبئنا بشروط الحياة ، وتطورها ، فإننا نستطيع أن نتبين — أكثر من أى عصر مضى — كيف

تؤثر التربية على هذه الحياة ، وهذا الرأى الذى اعتنقه كثير من المربين العظام فى العصور السابقة أصبح يسمى اليوم بالاتجاه البيولوجى فى التربية . وسنحاول فى الصفحات التالية أن نوضح وندلل على قيمة هذا الاتجاه . ويجدر بنا أن نلاحظ أن هذه الفكرة هى فى الواقع خلاصة قولنا : بأن التربية ما هى إلا وسيلة أو عملية تتحدد بها طرق معيشتنا .

والآن نتساءل : ما هى طبيعة عملية الحياة ؟

لعلك تجد بعض الغموض والتعميم فى الزعم بأن وظيفة التربية هى تحديد كيف نعيش . ولعلك على حق فى هذا . لأن كلمة « الحياة » كلمة غامضة ، وعامة ولا يمكن تحديدها فهى قد تشمل وتعنى ناحية معينة من نواحى النشاط الإنسانى ، وقد تشمل وتعنى فى نفس الوقت نواحى عدة من النشاط الإنسانى . ولما كانت الوسيلة التى تبين طريقة معيشتنا لا يمكن تحديدها ، فإن هذا يفسر لنا السبب فى أن كثيراً من الفلاسفة والمربين قد وافقوا على هذا الرأى نظريا وتجاهلوه عمليا . لأن القول بأنها توجيه للحياة لم يؤد إلى اقتراحات عملية مجدية من حيث إدارة المدارس أو وضع البرامج الدراسية المختلفة لطرق التدريس بحيث يستطيع المدرس أن يتبعه بدقة ويميزه بسهولة عن غيره من البرامج ، ولكن الاتجاه البيولوجى الحديث يظهر لنا القيمة العظمى لعالم الحياة فى التربية . فهو يمدنا بتفاصيل وافية عن طبيعة الحياة والشروط اللازمة لتكييف هذه الحياة مع البيئة . فالصفة الظاهرة ، والميزة البارزة فى علم الحياة يمكن تلخيصها فى كلمة واحدة هى : « التكييف أو التأقلم » . فالكائن الحى يتميز عن غيره من الجماد بقدرته على التكييف مع ما يحيط به أو التأقلم بالبيئة التى يعيش فيها ، ولعلنا نحسن إذا ضربنا لك بعض الأمثلة المحسوسة حتى يبدو لك الأمر واضحاً جليا.

ولنبدأ بأقل الكائنات الحية شأناً ، وأعنى به ذلك الحيوان المائى الدنىء المعروف باسم « Paramecium » فلو وضعنا قطرة من حامض الكبريتيك المخفف فى المياه التى يعيش فيها هذا الكائن الحى فإننا نجده حين يقترب من الحافة الخارجية للقطرة أنه يتوقف ثم لا يلبث أن يغير اتجاهه مبتعداً عن هذه النقطة . وكلما كررنا هذه العملية حصلنا على نفس النتائج . والآن قارن هذا بما يحدث حين تصب بضع قطرات من نفس هذا الحامض على قطعة من المرمر . فهنا يبدو

جليا أنه من خطل الرأى أن تزعم بأن المرمر يتكيف أو يتأقلم بما حوله من الحامض أو أن تزعم بأنه يستطيع إدراك هذا الموقف فيحاول التخلص منه . ولكن كل ما يحدث هو تفاعل كيماوى ينتج عنه بعض التغيرات – وإذا ذهبنا أبعد من ذلك فقارنا تأثير الضوء على شجرة ، وتأثيره على صورة فوتوغرافية فنجد أنه إذا كانت الشجرة تنمو فى أجمة كثيفة ، وأن الضوء لا يصل إلا إلى أطرافها فإن هذا يؤثر فى طريقة نموها ، فتجدها طويلة قليلة الأفرع فى وسطها ، ونادرة الأفرع فى أسفلها ، ونستطيع أن تتبين الفارق العظيم الذى يحدثه الضوء فى مظهرها حين تقارنها بمثيلتها التى تنمو فى العراء وتتمتع بأشعة الشمس . وهكذا تستطيع أن تقول فى عبارة أخرى : إنه بينما عملت الشجرة على الملاءمة بين دوافعها الداخلية وبين البيئة المحيطة بها تجد الصورة الفوتوغرافية على النقيض من ذلك لا يحدث لها شىء من هذا القبيل لأنها تستقبل الأثر الذى يخلفه سقوط الضوء عليها استقبالا أوتوماتيكياً سلبياً : ولذلك كان هناك تكيف وتشكل مع البيئة . وكان هنا تبلد وعدم تأثر بها – وسنمضى فنضرب لك أمثلة عديدة لندلك على صحة ما نقول .
فقد زعموا أن بعض الحيوانات الثديية كانت فى عصر جيولوجى سحيق تنمو إلى حد مخيف ، ولكن أحداً لم يزعم أن الصخور نمت أو كبرت لأن فى نمو الحيوان تحقيقاً لغاية ضرورية وهى القدرة على الحياة ، والتغلب على مشاكل البيئة ولكن ليس فى نمو الصخور – إن صح هذا التعبير – أى غاية لعدم وجود أى دافع باطنى – وحين تجف إحدى العيون المائية فى أقاليم وسط أفريقيا يصير الطمى كتلة صلبة ، ولكن هذه الكتلة من الطمى لا تختلف عن غيرها من الطمى سواء أكانت متماسكة أم متفتتة ، لينة أم صلبة . والحيوانات تهجر مواطنها فتجوب الآفاق إلى أن تستقر فى جهة أخرى تلائمها ثم هى لا تذعن بعد ذلك لشروط هذه البيئة الجديدة المعدلة وإنما تحاول أن تجعلها أكثر ملاءمة لمعيشتها . وإذا أنت غرست دبوساً فى جماد فهذه عملية آلية لا يترتب عليها أى شىء آخر ، ولكنك إذا غرست هذا الدبوس فى ذراعى فإنى أقفز ألماً ، وقد أسب أو أعاتب ثم أقذف بالدبوس بعيداً عن ذراعى وأبحث عن ضمادة ، فى حالة ذراعى تجد ملاءمة بين الحافز الداخلى وبين الظروف البيئية المحيطة ، بينما لا تجد فى حالة الجماد شيئاً من هذا الضرب ، وهكذا نستطيع أن نتبين الفارق بين التكيف

والتبلد ، بين الكائن الحى وبين الجماد .

ويعتقد علماء البيولوجيا — وهم الذين يعنون بدراسة مظاهر الحياة — أن هدف الكائن الحى فى الحياة هو القدرة التامة على الملاءمة بين الدوافع الداخلية والظروف الخارجية . وهذا ما نسميه بالتكيف . وهكذا يتحدد لنا معنى التربية تحديداً صريحاً لا لبس فيه ولا غموض . الأمر الذى يجعل معنى كلمة الحياة واضحاً جلياً — ونعنى به : تلك القدرة التى لدى الكائن الحى للملاءمة بين الدوافع النفسية ، والظروف البيئية — وحين يبطل وجود هذا الدافع الداخلى تبطل مهمة الحياة . بل حين لا تتيسر الملاءمة بين الدوافع الداخلية وبين الظروف الخارجية تصبح الحياة مهددة بالزوال ؛ فهدف التربية إذن هو تشكيل أو تحديد هذه الملاءمة بين الكائن الحى برغباته وأهدافه وبين العالم الخارجى بعقباته ومشاكله — وبعبارة أخرى . إن هدف التربية — كعملية ملاءمة — هو تكييف الكائن الحى مع مشاكل البيئة . وتجد مصداق ذلك فى نمو أجسام الزواحف الكبرى وفى الدروع القوية لأجسامها وفى جلود الفيلة السميكة وقوائمها الضخمة وقواطعها الحادة وفى مخالب النمر القوية وفى كل أنواع الملاءمة التى استطاعتها ضروب الحيوانات والنباتات المختلفة . وقد استطاع الإنسان أن يجارى هذه الكائنات الحية فى التغلب على مصاعب البيئة بل وأن يتفوق عليها جميعاً ، وأن يحقق هذا بواسطة التربية فقد أتاحت له التربية الفرصة لمنازلة الطبيعة والانتصار عليها وتحقيق رغباته وأهدافه أكثر من أى كائن حى آخر ظهر على وجه البسيطة . وبذلك ظفر الإنسان لنفسه بمركز محترم حقق له سبل السعادة والرفاهية، الأمر الذى لم يتحقق لكائن آخر .

والآن تتساءل : ما هى المعانى الضمنية التى تدخل فى نطاق نظرتنا إلى التربية؟ من الطبيعى أن يهدف هذا الكتاب إلى إظهار تلك الروابط المؤثرة فى التربية من هذه الوجهة البيولوجية : ولكن لكى نزيد قيمة هذا المبدأ وضوحاً يجدر بنا أن نقف قليلا لنتبين مدى عمق وقوة هذا المبدأ الذى ننادى به .

أولا — مما لا ريب فيه أنه كلما قلت أو تحددت قدرة الكائن الحى على التشكل مع البيئة كلما تزعزعت واضطربت حياته — ولذلك لم تحل القوة الهائلة والأسلحة الفاكة التى كانت لدى بعض الزواحف ولدى بعض الحيوانات

الثديية فى بعض العصور السحيقة دون انقراض هذه الكائنات ، ويبدو كما لو كانت هذه الحيوانات قد نحت نحو التخصص فى الملاءمة مع البيئة . ولذلك حين تبدلت شروط الحياة فى تلك البيئة التى استطاعت التمشى معها بما وهبت من مميزات جسدية — وجدت تلك الحيوانات نفسها عاجزة عن مواجهة وتذليل مشاكل هذه الحالة الجديدة ، وبذلك كتب عليها الانقراض والزوال ، ومثل هذا يمكن أن يقال عن الإنسان سواء أكان فرداً أم جماعة — فمن السهل أن نلقن طفلا حرفة واحدة معينة ، وأن نبين له ضروب النشاط والمهارة التى سيحتاجها ، وأن نلاحظ إجادته لها ، وأن نخلق منه شخصاً ماهراً فى مهنته ، حاذقاً لصنعته ولكن إذا فعلنا هذا فإننا نرتكب جرماً أثيما لأنه من المحتمل أن تختفى هذه الحرفة التى تعلمها فى المدة التى يشب فيها هذا الطفل ، ومن ثم تصير قدرته على مواجهة الحياة أو بيئته محدودة جداً ، وبذلك يضطر الإنسان أن يسلك إحدى سبيلين .

(١) إما أن يموت جوعاً . (٢) أو يعتمد فى حياته على التسول والإحسان .

وإذا سرنا على هذا النمط ، وأخذ كل فرد فى المجتمع فى أداء عمل معين ، واصطبغ بصبغة معينة ثابتة فإن المجتمع لا يلبث حين لا تتفق هذه الأعمال وهذه الميول فى ظروف الحياة الخارجية — لا يلبث أن يفضى هذا إلى فنائه — وأوضح مثال لذلك هو تلك النزعة العسكرية التى تجدها فى بيئة صناعية . فحين تركز المدارس انتباهها ، وتعمل قصارى جهدها — كما تعمل فى أغلب الأحيان — على خلق وطنية متعصبة كل التعصب ، متطرفة كل التطرف — فإنما تعمل بذلك على إيجاد تكييف محدود ضيق ، قد يجعل من المتعذر علينا مواجهة الحقيقة الأمر الذى يؤدى بنا فى النهاية إلى الدمار ، ولذلك فإن النتيجة التى نريد الوصول إليها ، والتى لن ننفك نبثها ونظهرها واضحة جلية فى هذا الكتاب هى أن أحسن ملاءمة وأفضل تكيف هو الذى يكون خالياً من كل قيد أو تحديد .

ثانياً — وثانى الصلات فى نظرنا هو أن التربية فى أصلها وفى طبيعتها يجب أن تبدأ بالغرض الذى يرمى إليه الشخص الذى نربيه . ومما يجدر ذكره دائماً أن الفرق الأساسى بين الكائن الحى وبين الجماد هو فى وجود دافع داخلى أو حافز نفسانى ، وأن التكييف هو ملاءمة بين هذا الدافع الداخلى وبين الظروف

الخارجية ، وأنه إذا انعدم الدافع الداخلى أو الهدف التلقائى فلن يكون هناك تكييف أو حياة أو تربية لأن التربية تبدأ وتظهر حين يرغب الإنسان فى أمر ويواجه الصعاب للظفر به .

وهذا كله مسلم به فى مدارسنا الحديثة وهو أيضاً عنصر أساسى فى مدارس رياض الأطفال ، إلى جانب أنه يكمن وراء بعض المنظمات فى الكليات والجامعات . ونستطيع أن نذكر دون مبالغة أن أعظم المربين وأفضلهم ، وأعمق الأساتذة وأحسنهم يعتنقون هذا الرأى وأنهم يحاولون دائماً أن يجعلوا منه أمراً عملياً ، ولهذا يزداد هذا المبدأ سطوة وتأثيراً على النفوس عاماً بعد عام ، غير أن هذا لا يجب أن يعمينا عن أن الأغلبية الساحقة تتجاهله وتهمله أكثر مما تطبقه وتمارسه : فما زال هناك فئة كبيرة من المدرسين الذين يعيشون فى الظلام يعتقدون — أو يعملون كما لو كانوا يعتقدون — أن التربية ما هى إلا أداء أمر كتسميع درس أو حفظ شىء لا يهواه الطفل دون أكتراث لنشاطه أو هدفه . وإذن فأول مبدأ هام نستخلصه من الاتجاه البيولوجى فى التربية هو ألا يكون الهدف من تدريسنا حشو عقول التلاميذ ، وإنما خلق القدرة على التكيف المبنى على وجود دافع داخلى

ثالثاً — ولكنا حين نقول إن التكيف يتضمن وجود دافع نفسى لا نذكر كل الحقيقة ولعل المثال الآتى يوضح ذلك :

نشأت فتاة تسكن أحد أحياء إحدى المدن الكبرى فى ظروف عائلية سيئة ، فلم يهتم بها أبواها ، ولم يحيطاها بعنايتهما ، وكانت الصلة التى تربطهما بها لا تتعدى الطعام أحياناً ، والعقاب أحياناً أخرى ، وكانت فتاة خاملة تميل إلى الكسل رغم شهرة المدرسة التى كانت ملتحقة بها وحسن إدارتها وجودة نتائجها ، ولم تلبث الفتاة أن اندمجت مع بعض صديقاتها من ذوات السيرة السيئة . وهكذا أصبحت قبل أن تتم العاشرة وقد أجادت سرقة المحلات التجارية ، وما إن بلغت الثانية عشرة حتى كانت قد فقدت عرضها وفى السادسة عشرة أرسلت إلى إصلاحية الأحداث .

وإذا تساءلنا عن السبب فى ذلك ، ونقبنا عن أهداف الفتاة الداخلية ، ودوافعها الباطنية inner purposes وجدنا أنها لا تختلف عن الدوافع الباطنية لأى شخص آخر : إذ أنها لم تكن مصابة بأى مرض وراثى — ولم تكن ميولها ونزعاتها لتختلف عن ميول ونزعات أى شخص آخر — ولكن البيئة التى نشأت فيها كانت

على قسط كبير من الانحلال ولذلك فإن تكيفها مع البيئة كان تكيفاً فاسداً . وإنها فى ذلك لتشبه عوداً أخضر نبت ثم انثنى ثم جف ثم ابيض من قلة الضوء ، ورداءة التربة — فالفتاة نشأت — كمجموعة من القدرات النفسية الفطرية — لم تكن تختلف عن أى شخص آخر ، ولكن البيئة التى ترعرعت فيها خلقت منها لصاً وعاهراً لأن هذا هو التكيف الطبيعى الملائم لبيئتها الفاسدة .

ومن هنا نرى أنه رغماً عن أن التربية تعنى أول ما تعنى بالدافع النفسى للإنسان الذى نريد تثقيفه إلا أنها لا تهمل ناحية أخرى على جانب عظيم من الأهمية وهى ضرورة خلق بيئة مطهرة ، وضرورة المحافظة على هذه البيئة من أدران الرذيلة — وهنا يأتى دور المدرسة فالاتجاه البيولوجى يظهر لنا ما يجب أن تكون عليه طبيعة عمل المدرسة وموقفها ، لأن المدرسة عنصر مهم للطفل ومثلها كمثل التدفئة فى حالة نمو الوردة فى الجو البارد العاصف فهى التى تهيئ الجو الملائم للتكيف الحسن وهى التى توثق العلاقة بين الحافز الداخلى والصعاب الخارجية — بين الهدف النفسى وبين الفرصة الملائمة .

رابعاً — إن القول بأن التربية وسيلة حسنة لضمان التكيف المطلوب بين الدوافع الداخلية والظروف الخارجية — يدعونا إلى فرصة اختيار أفضل البرامج الدراسية ، وإجراء أحسن التجارب الخارجية التى يجدر بالطالب أن يمر بها حتى تتعمق نظرته إلى الحياة ، ويزداد فهمه لها ، وتصير نظرته إليها ثاقبة نافذة ، وقد أوضح هربارت سبنسر ذلك منذ عهد بعيد فى عبارة واضحة سلسة حين تساءل : كيف نعيش ؟ : نحن لا نرمى أن نحصر هذا السؤال الذى يشغل أذهاننا ، ويتردد على ألسنتنا فى معناه المادى الضيق المحدود ، لأننا نريد معناه الواسع الأعم ؛ فالمشكلة العامة التى تواجهنا والتى يدخل فى نطاقها كل المشاكل الصغيرة الدقيقة هى مشكلة خير تطبيق لخير سلوك فى جميع الأحوال وفى جميع الظروف ، أعنى أن تتعلم كيف تربى جسدك وتنميه ، وكيف تغذى عقلك وتوسعه ، وكيف تعالج أمورك وتديرها . وكيف تنشئ عائلتك وتهذبها ، وكيف تستغل قواك إلى أقصى حد ممكن فى سبيل إسعاد نفسك وإسعاد غيرك ، وبعبارة أدق : تتعلم كيف تعيش عيشة كاملة فاضلة . ولما كانت إجادة هذا من أهم الأشياء وأمسها لحياتنا فقد كان لزاماً على التربية أن تعنى بهذا كله وأن تبثه فى نفوس

النشء وإذن فوظيفة التربية وهدفها الأساسى هو أن تهيئنا لأن نحيا حياة كاملة فاضلة . وعلى هذا يصير أفضل معيار للحكم على أى منهاج تربوى هو أن نقيسه بمقدار فشله أو تحقيقه لهذا الغرض .

وأخيراً : فهذا المبدأ التربوى يتضمن فى جوهره إشارة إلى ما يجب أن يكون عليه « رجل التربية المثالى » فالكثيرون يعتقدون أن مثل هذا الشخص لا بد أن يلم بمعلومات شتى وأن يستطيع أداء ضروب من الأعمال المختلفة ، وهم يقولون — أو على الأقل يشيرون — إلى أن الرجل المثقف تثقيفاً مثاليا هو ذلك الذى يتحدث اللغة القومية بطلاقة ، والذى وهب حسا صادقاً ، وذوقاً مرهفاً ليتذوق الموسيقى ، والأدب ، والذى يلم بالعلوم وبالتاريخ ، والذى يجيد إحدى اللغات الأجنبية قراءة ، وكتابة ، وخطابة ، والذى يحاو مجالسه لعذب حديثه وطلاقة لسانه ، وهم يأخذون فى تعداد ضروب وأمثال هذه الصفات والخصال إلى ما يقاربها ويشاكلها ، ولكن تعداد هذه الخصال يدل على خطأ فى التفكير لأن التربية ليست وسيلة للزخرفة والمباهاة وليست كالطول بالنسبة لعنق الزرافة أو كاللمعان بالنسبة لبعض الأسماك — فالتربية وسيلة من وسائل الملاءمة بين مطالب الكائن الحى ومطالب البيئة التى هى جوهر الحياة ولبها — والتربية فى معناها الحرفى هى القدرة التامة على الحياة — وفى معناها الشامل المرونة العقلية المطلقة . ولكى نبيِّن لك ما نرمى إليه برجل التربية المثالى أو الرجل المثقف تثقيفاً مثاليا ونجعله محسوساً ملموساً لك — نشير إلى أننا لا نستطيع أن نعد مثل هذا الشخص متكيفاً ومتلائماً مع بيئته ما لم يكن على علم تام ومعرفة وثيقة بوسائل المحافظة على صحته ، وما لم يكن ماهراً فى حرفته ، فالمهارة فى الحرفة ، واتباع القواعد الصحيحة من الصفات البارزة فى رجل التربية المثالى ، والإلمام بهاتين الصفتين أفضل من الإلمام بكثير من الخصال التى ذكرت سابقاً . فليس من الصفات الضرورية لرجل التربية المثالى أن يكون مندمجاً فى الرفاهية أو منغمراً فى نعيمها ، إنما من الضرورى أن يكون قادراً من الوجهة البيولوجية على النمو ومستطيعاً السيطرة على الحياة بقبضته القوية .

ونحن إذ نختم هذا الفصل نرجو أن يكون فى هذه النظرة العامة الشاملة الموجزة ما يكفى للإبانة عن قيمة هذه الناحية البيولوجية حين نفحصها من الوجهة

العملية – تلك الناحية التى تعالج التربية كعملية تكيف بين حافز داخلى وحاجة خارجية وتعدها وسيلة لتحقيق حياة أفضل .

والآن نتساءل : ما الصفات البارزة فى التكيف البشرى ؟

أثبتت الإنسانية بعد صراع عنيف دام ملايين القرون أن الإنسان أفضل وأعظم أنواع الحيوانات . فلقد كافح أسلافنا فى العصر الحجرى ليعيشوا آمنين مع تلك الكائنات الضخمة التى لم تتردد فى مشاركتهم المسكن : فلم يتصف الهنود الحمر فى أمريكا بميزة تجعلهم يتفوقون على الدب أو الجاموس الوحشى . كما أن الهندوس ما زالوا فى القرى الهندية يخشون لقاء النمر ويعدونه عدواً شخصيا لهم لا تحسن مواجهته إلا بعد إعداد العدة لذلك . بيد أن الرجل المتحضر تمكن من بسط سلطانه التام ونفوذه الكامل على الطبيعة ، وأذا كانت أقوى الحيوانات الدنيئة ، وأذكاها قد استطاعت الإفلات من بندقية الصياد . الماهر السريع . فلأن تقدم المدنية وزحفها السريع قد جنبها هذا المصير المحتوم . ولكن الحشرة والحشرة فحسب تهدد بإخصابها الدائم وهجومها الفتاك – سيطرة الإنسان الكاملة على موارد الأرض ووسائل الحياة فيها . وإذا تساءلنا عن السبب فى ذلك فإن السؤال يبدو لوضوح إجابته سؤالا وقتيا . فالظروف التى مكنت الإنسانية منذ عشرات ألوف الأعوام من السيطرة على الحياة هى نفسها الظروف التى يجب أن نتطلع إليها كوسيلة لاضطراد التقدم . وإذا أردنا أن يستمر الجنس البشرى فى ارتقاء سلم التطور الذى بدأ رقيه منذ عهد بعيد ، فيجب أن نبحث طبيعة هذه الصفة التى أتاحت التقدم للبشرية ، ونعمل على تحسين عملها ، وزيادة إنتاجها ثم نتجنب استخدامها فيما يعود بالضرر على البشرية .

وإذن ما الصفات الهامة فى التكييف البشرى ؟ وما كنه هذه القوة السحرية التى أتاحت للإنسان التغلب على مشاكل البيئة ؟ وما سر تفوقه البيولوجى؟ مما لا ريب فيه أن هذا لا يرجع إلى ضخامة كيانه أو عنف قوته أو خفة سرعته ، ومما لا ريب فيه أيضاً أنه لا يرجع إلى وجود مجموعة من الغرائز النشطة لديه ، وإنما يرجع إلى أن الإنسان يستطيع أكثر من أى كائن آخر أن يكتسب الخبرة أو يتعلم القدرة على التكييف بدلا من أن يرثها . وللتكيف المكتسب مميزات خطيرة الشأن سنذكرها ولكن يجب أن نلاحظ أننا حين نذكرها إنما نذكر شروط أى

برنامج تربوى لأنه إذا كانت التربية هى عمل ما يجب أن يعمل لتشكيل الحياة وترقيتها فقد كان لزاماً عليها أن تركز اهتمامها فى خير صفات التكييف وأفضل ميزات الحياة ، تلك الصفات التى بسطت سلطان الإنسان ، والتى إن أحسنا استعمالها فهى خليقة بأن تضاعف هذا السلطان :

أولا – يلاحظ بادئ ذى بدء أن التكيف المكتسب مرن ، وأن التكيف الموروث ثابت جامد لا يتغير : فحين يقترب موسم هجرة الطير تنطلق جماعته متخذة نفس الطريق الذى اتخذته أسلافها منذ أجيال مضت وتعبر نفس الأقطار دون أن تنتبه إلى خطر اصطيادها بالبندقية أو بأى وسيلة أخرى . وعلى النقيض من ذلك حين يعلن كشاف مقدمة السفينة خبر اقتراب جبل من جبال الثلوج فى شمال المحيط الأطلسى – يسارع ربان السفينة بتغيير اتجاهها . وحين تغير مناخ شمال أوربا فى آخر العصور الجيولوجية انقرضت ضروب عديدة من الحيوانات الدنيئة ولكن البشر ابتدعوا وسيلة أخرى مكنتهم من المعيشة فى هذه البيئة الجديدة . فهذه المرونة وهذه القدرة على تغيير طريقة أداء عمل تغييراً كاملا حين تتطلب أحوال البيئة ذلك – هى أعظم قدرة بشرية ، ولذلك فإن أى برنامج تربوى يهدف إلى الخير لا بد أن يعنى بها قبل أى شىء آخر .

ولم يكن للتخصص فى عصر من عصور تاريخ البشرية قيمة كبرى مثل عصرنا الحاضر . وهذه هى إحدى النتائج الخطيرة للتربية الحالية . فالعقيدة السائدة هى أن المدارس يجب أن تقصر جهدها على تدريب النشء على إداء أعمال معينة ، وأن أى شىء لا يهدف إلى ذلك هو ضرب من ضروب الكماليات ، إن لم يكن أمراً عديم الجدوى – ولكن هذا يخالف هدف الاتجاه البيولوجى فى التربية مخالفة صريحة فلسنا مفتقرين إلى عدد كبير من المتخصصين ، وإنما إلى عدد كبير من أولئك الذين لهم دراية عامة بكافة الأمور – تلك الدراية التى ترمى إلى تسليح الفرد بما يمكنه من مواجهة المشاكل التى تصادفه ، وتذليل الصعاب التى تواجهه فى المستقبل . فهى دراية أكثر منها دربة على عمل معين . وهذه التربية تتيح فرص النجاح فى الحياة للفرد ، لأن الفشل فى ناحية من النواحى لا يحول دون النجاح فى ناحية أخرى ما دامت عقلية الشخص مرنة إلى حد كاف . ويتطلب استمرار الحضارة ، وازدهارها ، وتقدم منشآتها جيلا

يستطيع التصرف فى مختلف الظروف أو يمتاز بسعة الحيلة فى تصريف مشاكل الحياة . بيد أن الدربة على عمل معين أو التخصص فى الحياة ليس بذى أثر جليل ، وأسطع برهان على ذلك هو « الديناسور » وهو أحد الزواحف الكبرى المنقرضة ، و « الماموث » ، وهو نوع من الفيلة المنقرضة أيضاً . فهما مثالان ساطعان للتخصص فى الطبيعة ونستطيع أن نجد نتيجة هذا التخصص مسطراً بين طيات الصخور .

ثانياً — يتم التكيف المكتسب فى أى وقت من حياة المرء ولذلك فإن التكيف البشرى يستمر باستمرار حياة الإنسان ، ويتصف إلى جانب ذلك بصفة التقدم والتطور .

ومن المسلم به أن الغرائز لا تبدو كلها بمجرد الولادة وإنما بعد أن تتجلى قدرة الحيوان التامة على الاستجابة الغريزية . وتكون هذه الاستجابة فى هذه الحالة نشطة إلى أبعد حدود النشاط ، ولكن هذا لا يصدق فى جميع الأحوال لأن جل الحيوانات الثديية الكبرى لها القدرة على التعلم ، وعلى هذا يمكن القول بأن الذئب الذى يبلغ من العمر سبع سنوات يكون صياداً أمهر منه حين كان عمره ثلاث سنوات وهكذا . . . ولكن مقدار التحسن أو التغير الذى يمكن أن يطرأ عليه بعد أن تتدعم فى نفسه طريقة التكيف الموروث ليس بالكبير .

بيد أن الأمر يختلف مع الإنسان اختلافاً جوهريا ، فقد كان الزعم الشائع هو أن الإنسان يجيد تعلم الأشياء حين يكون صغيراً ، وأن مقدرته على التحسن والتقدم بعد بلوغه مرحلة نضجه الأولى تقف ، ولكن يتبين لنا الآن أن هذا الزعم خاطئ ولا نصيب له من الصحة لأن الإنسان يستطيع أن يتعلم وهو فى الخامسة والعشرين أسرع من الشخص الذى فى الخامسة عشرة ، ويستطيع كذلك أن يضيف إلى معلوماته ، وأن يستمر فى التعلم طيلة حياته . أو على الأقل حتى العقد الخامس منها . وقد ذكر أحد الكتاب المشهورين النابهين أنه بدأ حياته ككاتب بعد أن تخطى الحلقة الرابعة . ونشرت إحدى المجلات الشعبية منذ فترة وجيزة قصة رجل من رجال الأعمال تدهورت أعماله وهو فى الستين من عمره فشرع فى عمل جديد لم يسبق أن زاوله . وتكلل بالتوفيق ، ولعل العالم الاجتماعى الكبير « وليام جراهام سمنر » William Graham Sumner مثال ساطع للرجل الذى كرس حياته العقلية بعد أن تخطى العقد الرابع لتعلم

لغات جديدة ، وإجادة النظريات الرياضية ، بل استطاع نشر نظرية جديدة ما زال صداها يسيطر على تفكير كثير من المعاصرين .

وليس هناك من شك فى أن القدرة على التعلم كانت أبرز خصائص الجنس البشرى فبواسطتها ظفر أسلافنا بقسط وافر من الحكمة ونفاذ البصيرة ، وأصبح هذا تراثاً بشرياً قيما ، فبينما يعجز الكلب الهرم عن تعلم بعض الحيل الجديدة يستطيع الرجل الهرم فعل ذلك بسهولة ، ولعل هذا هو أحد الأسباب التى جعلت من الإنسان كائناً سامياً متفوقاً . وتستطيع المدرسة أن تعوق المرء أو تساعده على تعلم خبرات جديدة تمكنه من الملاءمة رغم سنه . وإذا نظرنا إلى التربية نظرة محدودة واعتقدنا أن أجدى أنواع التربية تلك التى تتيح لنا فرصة الالتحاق السريع بعمل بعد تخرجنا من معاهد الدراسة — فإننا نكون بذلك قد عملنا على هدم الدعامات الكبرى التى تعتمد عليها البشرية فى تقدمها . غير أن هذه النظرة إلى التربية نظرة عقيمة وسخيفة حتى من وجهة الأثرة البحتة لأن سبل التوفيق فى الحياة وضمان استقرار المعيشة هو اكتساب خبرة أو تربية تمكن الفرد من الملاءمة المستمرة حتى أواخر حياته . فالتربية إذن تهدف إلى خدمة الفرد والجنس البشرى بالمحافظة على استمرار المرونة البشرية بتقدم العمر ، وذلك بأن تخلق فى الإنسان القدرة على استمرار التعلم .

ثالثاً — إن التكييف البشرى هو تكييف تركيبى أكثر منه تكييف سلبى . ولا يعمد الإنسان حين يرغب فى تذليل المشاكل التى تصادفه إلى تغيير نفسه وإنما يعمد إلى تغيير ظروف بيئته . وقد عرف بعضهم الإنسان فقال إنه الأداة التى تستخدم الحيوان . وفى هذا القول شىء من الصدق وإن لم يذكر صراحة — فقد نحونا فى هذا الفصل إلى الاعتقاد بأن التكيف لدى الحيوان هو إيجاد طريق للملاءمة ، بينما هو لدى الإنسان ابتكار طريقة للملاءمة . والإنسان فى سبيل تكيفه مع البيئة يخلق الأداة والسلاح ، ويشيد المبانى والمؤسسات الاجتماعية. فهو يأخذ المادة اللازمة لتكييفه من الطبيعة ثم يصبها فى القالب الذى يريده . وهنا يكمن سر عظمته وقوته .

هذه الفكرة على جانب عظيم من الأهمية لأنها تؤثر على نظرتنا إلى المشاكل التربوية ، ولذلك سنبينها على وجه آخر فنذكر أنه قد يساعدنا على فهم ذلك

فهماً ثاقباً معرفة ما نعنى به من التكييف التركيبى ، فمن المعلوم أن الإنسان لا يعالج مشاكل الحياة بالإذعان لها أو بالملاءمة، وإنما بالابتداع والابتكار ، وإذا كنت شغوفاً بركوب الصعاب والانتصار على المخاطر ، فإنك لن تجد لذة فى تجنب المصاعب وإنما فى اكتشاف طريقة تحيلها إلى ظروف مواتية ، وبابتداع وسيلة جديدة للعمل قد تتطلب تغيير نفس الإنسان وبيئته أيضاً . ولهذا السبب (قدرة الإنسان على القيام بمثل هذه الأفعال) استطاع الإنسان أن يصير سيد الحياة .

ونكرر مرة أخرى أن التربية قد تعوق وقد تساعد ، وقد تكون نقمة ، وقد تكون نعمة ، فإذا عاملنا الشخص المراد تثقيفه كشخص يستقبل المعلومات التى تصب له استقبالا سلبياً أو كشخص تطبع عليه بعض العادات ، فإن هذا ينافى ما ذكرناه عن صفة التكييف الإنسانى البارزة . فالتربية الحقة المحققة للغرض الذى نهدف إليه منها لابد وأن تشجع فى الفرد الاتجاه العملى أو الناحية الابتداعية . فالشخص الخالق المبتدع ، المبتكر هو الشخص الذى يكون أكثر تكيفاً مع العالم الخارجى الذى يعيش فيه ، وهو الشخص الذى حمل فى عزم منذ القدم — وسيظل كذلك حتى الأبد — مشعل تقدم الإنسانية .

رابعاً — إن التكيف المكتسب ينحو إلى إعلاء شأن الفرد بينما التكيف الموروث ينحو نحو إعلاء شأن الجنس ،وكثيراً ما يطلق اسم «التكيف الجنسى» على التكيف الوراثى . وهى فى الحقيقة تسمية صائبة . وتحافظ الكائنات الحية الدنيئة وخاصة — الحشرات ، والأسماك — على نوعها بتناسلها ونتاجها الوفير ، ورغم أن كميات كبيرة من هذه الكائنات تقضى عليها أعداؤها أو تفنى فى بعض الحوادث إلا أن هذا ليس بالأمر الخطير لأن التكيف الجنسى على العموم وفى أغلب الأحيان يحافظ على نوع هذه الحيوانات . ومثل هذا يمكن أن يقال عن الغريزة الحيوانية لدى بعض الكائنات الراقية التى قد تضحى فى قسوة بالفرد فى سبيل المجموع . وفى كل هذه الحالات تجد الطبيعة مكشرة عن أنيابها ، قاسية على حياة الفرد معنية بحياة الجنس .

بيد أن هذه الصورة تتغير إذا انتقلنا لبحث التكيف المكتسب . فالفرد وما اكتسبه من خبرة وحكمة يصير وسيلة لرقى الجنس البشرى واستمراره على قيد الحياة . فحين يهجر قطيع من الثيران قائده المهزوم ، ويتركه ليلاقى حتفه ،

يكتسب القطيع خبرة ، ولكن حين يموت رجل ذو بصيرة ثاقبة ، وعلى حظ كبير من المعرفة ، وهو فى أتم قواه فإن هذا يعد خسارة لا تعوض للجنس البشرى

وهذا هو السبب فى أن التربية الحقة يجب أن تعنى بالفردية ، بل ويجب أن تقدسها. وهذه النقطة على جانب عظيم من الأهمية لأنها طالما دفعت كثيراً من المتحمسين لها إلى التطرف . فالفرد فى حد ذاته ، مثل بعض أرطال من المادة الحية ، كمادة البروتوبلازما ليس لها فى حد ذاتها أى قيمة ، ولكن المرء كشخص يستطيع اكتساب مرونة مستمرة فى التكيف ، وابتداعاً فى طرق الملاءمة . — له قيمة عظمى ، ولهذا كان من الواجب احترام شخصية التلميذ فى المدرسة ، لا لما هو عليه ولكن لما سيكون عليه فيما بعد ، غير أن هناك غلطة شائعة نجدها دائماً فى المدارس الحديثة الآخذة بسبل التقدم وهى الميل إلى اعتبار كل نزعة من نزعات الطفل شيئاً مقدساً ، لا لشىء سوى أنها نزعة طفل ، ونحن لا نجد لهذا تبريراً منطقيا ، بل إننا لنعدها الفردية فى أسوأ درجاتها . فلكل فرد قيمة سواء لما هو عليه من صفات عقلية أو أخلاقية أو لنفاذ بصيرته أو لما سيتصف به فى المستقبل . فالطفل وإن كان على حظ ضئيل من المعرفة إلا أنه قد يصير ذا شأن فى المستقبل .

والشىء الذى لا يعتريه الشك هو أن صفة التكيف البشرى تكسب الإنسان قيمة عظمى حتى يصبح معقد رجاء التقدم . ولكنا حين نتركه فريسة للدعاية أو للأغراض المدرسية أو لأى أنواع الاستغلال أو بعبارة أخرى حين نعده جزءاً من المجموع — فإننا ننزل به إلى مستوى أقل من مستوى الإنسان .

مراجع الباب الأول

1. — Peters : Foundation of Educational Sociology.

2. — Mursell : Principles of Education.

3. — Morrison : Basic Principles of Education.

الباب الثانى

أغراض التربية وأهدافها

يمر الطفل — منذ ولادته إلى أن يصل إلى مرحلة الرجولة ، أو النضج التكوينى — بأطوار مختلفة ، هى فى الواقع أطوار إعداده . وكل جيل من الكبار يتعهده بما ركب فيه من غرائز المحافظة على البقاء : بقاء الفرد ، وبقاء الجنس — يتعهد أطفاله بالتربية ، ليحقق غاية من الغايات ، أو عدداً منها . ولكن . . . من الذى يحدد هذه الغايات ؟ أهم الآباء ؟ أم الحكومات ؟ أم المصلحون الاجتماعيون والفلاسفة ؟ أم رجال الدين ؟ ، وما العوامل التى تؤثر فى هذه الغايات أو الأهداف ، وتغيرها ؟

لا شك فى أن التربية بدأت بظهور الإنسان ، وشعوره بكيانه ، باعتباره فرداً فى مجتمع ، كالأسرة أو القبيلة مثلا . وكانت غايتها أن يعلم الكبار الصغار سبل العيش والسلوك فى حياتهم البدائية . ونستطيع أن نفترض عهداً سبق إنشاء المدرسة ، باعتبارها عاملاً مقصوداً من عوامل التربية ، كان فيه الأطفال يتعلمون — أو يربون — بطريق التقليد والمشاركة العملية فيما يقوم به الكبار من أعمال ؛ لسد حاجاتهم فى الحياة . فكانت البنت تساعد أمها ، وبهذه الطريقة تعلمت ما كانت تعمله ، وبهذه الطريقة العرضية عرفت شئون المنزل الضرورية للحياة البدائية . أما الصبى فقد كان يلاحظ ما يقوم به الكبار ؛ من الصيد فى الغابة ، أو صيد السمك ، ومن محاربة العدو . وتعلم بهذه الصورة أساليب الحياة عندهم . وكان يشاهد الطقوس القبلية ، حتى إذا جاء الوقت المناسب أشركه الكبار معهم فى تأدية هذه الطقوس. وكان عند ما يقدم الصبى إلى الاشتراك فى الطقوس ، يقام حفل خاص احتفاء بهذا العمل . وبذلك يصبح الغلام عضواً فى هذه الطقوس القبلية . وصار الاحتفاء بالغلام فى هذه المناسبة مصحوباً ببعض التعاليم والتوجيهات ، التى تتصل بحياة القبيلة ، وعاداتها ، ونظامها ، وتفكيرها .

وكان يروى للغلام فى مثل هذه الحفلات بعض الأساطير والتقاليد الخرافية . ومن هنا تبدأ نواة ما نسميه الآن بالمدرسة [١] .

وهنا نقف لنتفهم الغرض من هذه التربية البدائية :

إن القبيلة — أو الأسرة — لم يكن لها غرض تربوى واضح محدد ، مصحوب بوعى منها ، وشعور خاص ، وإنما كانت تربى الطفل بدافع تلقائى طبيعى ليأخذ عنها أساليب الحياة العملية ، ويتشرب تقاليدها ، ونظرتها للحياة ، حتى يصير عضواً فيها ، كما صاروا هم . فلم تكن للتربية إذاً فلسفة مثالية وراء الغرض العملى المباشر ، ولكنها كانت تربية عملية ، تعد الطفل للحياة العملية ، فهى إعداد للحياة ، وحياة معاً ، وهى عملية تتضمن الهدف فى خلالها

This education was not only close to life — it was in very fact part and parcel of living.

والواقع أن الناس كانوا يتلقون نصيبهم من التربية ، قبل أن تعرف المدارس بمعناها الحديث . والتاريخ يشهد بأن أشعار "هومير" ألفت ، ونقلت من جيل إلى جيل ، ومن جماعة إلى جماعة ؛ قبل أن تسجل ، ويتعلمها النشء فى المدارس .

فهل نقول : إن هذه الثقافة الأدبية ، التى تأثر بها الإغريق فى قديم العصور ، لا تدخل ضمن عوامل التربية ؟ وهل نقول : إن هذه التربية غير المدرسية ، كانت خلواً من غرض وهدف ؟ . لقد كان العرب فى جاهليتهم لا يعرفون المدارس ومع هذا فقد كانت لهم ثقافتهم ، وعلومهم ، وحضارتهم ، وآدابهم ، التى وصلت إلينا . فهل يقال : إن التربية لم تعرف عند عرب الجاهلية ؛ لعدم ظهور المدارس عندهم ؟ أو نقول : إن التربية قد وجدت ، وإن القوم كانوا يربون أبناءهم ، وكان الكبار منهم — حين يربون الصغار — يرمون إلى هدف ؛ قد يكون واضحاً فى أذهانهم ، وقد يكون غير واضح ، وقد يكون هدفاً يحقق المثل الأعلى للقبيلة أو الجماعة التى ينتمى إليها الفرد ، أو يحقق المثل الأعلى عند الوالدين فقط ؟ كلاهما ممكن ! ! وما يجب أن نستنبطه هو أن التربية وجدت بوجود الإنسان ، وأنها كانت ذات هدف ، وأن هذا الهدف ، أو هذه الأهداف

---

(١) انظر ص ٥٣ ٥٤ من كتاب

"Education For changing civilization, by W.H. Kilpatrick."

كان خاضعاً – من حيث إمكان تحقيقه ، واتخاذ الوسائل له – لعوامل مختلفة ؛ طبيعية ، واجتماعية . وأن هذا الهدف قد تغير من مكان إلى مكان ، ومن زمان إلى زمان ؛ وفقا لهذه العوامل . نعم هو كذلك وها نحن أولاء نذكر هذه العوامل :

العوامل التى تؤثر فى نوع التربية وأغراضها

ذكرنا أن التربية قد ظهرت بظهور الإنسان وأنها كانت ملازمة له ، بحكم أنها كانت ضرورية لوجوده ، فى أى صورة من صور الإنسانية الراقية ، أو البدائية . وإذا نظرنا إلى أى جماعة – أو أمة – وجدنا أن تطور التربية فيها ، بوسائلها وأهدافها ، إنما هو مظهر من مظاهر التطور الاجتماعى لهذه الأمة . ونقصد بالتطور الاجتماعى كل ما يؤثر فى حياة المجتمع ، ونظام معيشته ، اقتصادياً كان ، أو سياسياً ، أو دينياً أو إدارياً . وعلى هذا يصح القول : بأن من العوامل التى تؤثر فى أغراض التربية :

١ – التغير الاجتماعى :

والثابت أن التغير الاجتماعى فى أية أمة يكون نتيجة لأحد عاملين أولهما معاً : فالعامل الأول داخلى ، وهو ما يحدث فى الأمة من تطور تدريجى فى نظم الحكم ، والقوانين ، وعلاقة أفراد الأسرة بعضهم ببعض ، وعلاقة الفرد بالفرد ، وقواعد الأخلاق ، والمبادئ الاقتصادية والدينية إلخ . وقد يكون هذا التطور فجائيا ؛ نتيجة لظهور مصلح عظيم يثور على القائم من التقاليد والنظم ، ويحدث تغييرات جوهرية كما حدث بظهور الإسلام وانتشاره فى العالم ، وكما حدث فى مصر الحديثة نتيجة لثورة يوليو ١٩٥٢ مما أحدث انقلاباً جوهرياً فى حياة الأمم التى ذاع الإسلام فيها وفى حياة الأمة المصرية
ونتيجة هذا الانقلاب تغير فى أهداف التربية ، يظهر لمن يدرس تاريخ الأمتين. وكما حدث فى روسيا بظهور النظام البلشفى ، والقضاء على ما سبقه من نظام . وكما حدث أيضاً فى ألمانيا النازية ، وإيطاليا الفاشية . ومن يدرس الحياة العلمية والثقافية لهذه الأمم الثلاث ؛ سواء ما كان يدرس فى المدارس ، وما كان يشيع بين الجمهور خارج المدارس – يجد أن لها طابعاً خاصاً ، هو صورة لهذا التغير

الاجتماعى السياسى . ومعنى هذا أن تربية النشء وفقاً لهذه النظم الاجتماعية السياسية الجديدة ترمى إلى تكوينه ، ليعيش فى نظام اجتماعى خاص ، يخالف ما سبقه من نظم ، أى أن غرض التربية قد تأثر بما طرأ من تغير فى النظام الاجتماعى .

والعامل الثانى : خارجى : وهو ما يحدث فى الأمة من تغير اجتماعى ، نتيجة صلاتها بغيرها من الأمم الأخرى . فمصر قبل أن يدخلها الفرنسيون لم تكن تعرف الصحف ، ولا الأساليب الحديثة فى العلوم . ولو أقام بها الفرنسيون طويلا لأثروا فى صحافتها تأثيراً واضحاً ، ولأثروا — أيضاً — فى لون التربية عند المصريين ، وفى أهدافها . ولم لا ، وقد كان لصلة مصر بأوربا منذ أول القرن التاسع عشر الميلادى إلى الآن أثر قوى فى تغيير مناهج التعليم ، وطرق التدريس .

ومصر التى كانت — فى عهد الاحتلال — قوية الصلة بإنجلترا ، وبالثقافة الإنجليزية تأثرت فى نظمها الاجتماعية ، والتربوية خاصة ، بما نتج عن هذه الصلة .

ولما تخلصت مصر من نظام الملكية والإقطاع حدث بها تطور اجتماعى واضح فى اقتصادها ، وإدارتها وسياستها الخارجية ، وكان لهذا كله أثر فى تغير أغراض التربية .

وكان لظهور جامعة الدول العربية أثره فى أن اتجه رجال التربية فى الدول العربية إلى تقريب ثقافات هذه الدول ، وعقد المؤتمرات للتشاور فى المناهج والأهداف وجعل قدر منها مشتركاً بينها ، وتقريب ما لها من أهداف تربوية [١]

هذا ، ومن الواضح أن العاملين : الداخلى ، والخارجى ، كلاهما مؤثر فى الآخر متأثر به . نعم إن التربية المدرسية تؤثر فى تطور المجتمع ، وهى عامل مؤثر فى حياته ، غير أن التربية عادة تتكيف لتلبى حاجات المجتمع . ففى القرن التاسع عشر لما نشطت الصناعة والتجارة وقويت المنافسة بين الدول الأوربية الصناعية ، رأت الحكومات ضرورة إدخال العلوم الطبيعية فى المدارس وجعلها جزءاً من المنهج ، حتى يعرف المتعلم من مبادئها ما يمكنه من تطبيقها عند ما يبدأ حياته العملية فى المصنع أو المتجر .

ومن الملاحظ فى مصر ما نتج عن انتشار الطيران ، والسينما ، والصناعات

---

(١) كان أول مؤتمر ثقافى عقد بلبنان فى صيف سنة ١٩٤٧ ممثلا لجميع الأمم العربية الأعضاء فى الجامعة . وكان من أهدافه : التقريب بين مناهج الدراسة ، وتحديد قدر مشترك من المعارف ، فى الأدب والتاريخ ، والجغرافيا ، والتربية الوطنية — بين العرب .

المختلفة ، من ظهور مدارس جديدة فنية ، لإعداد رجال لهذا النوع الجديد من مظاهر الحياة الاقتصادية ، ومن إدخال دراسات ابتدائية لهذه الأضرب من الحضارة فى بعض معاهد التعليم غير الفنية .

٢ – سلطة الهيئات التى تشرف على التربية :

إن عوامل التربية المقصودة(١) – كالمدرسة ، والمعبد ، والأسرة – خاضعة لسلطة هيئات تنظمها وتشرف عليها ، كالحكومة ، ورجال الدين ، وكبار الأسرة . ولكل هيئة من هذه الهيئات نفوذها فى تكييف مناهج الدراسة ، وأساليبها ، وأهدافها .

فى الولايات المتحدة مثلا ، حيث اللامركزية التعليمية وحيث تنتخب مجالس للتعليم تشرف على إدارة المدارس – نجد التربية المدرسية تتكيف وفقاً لرغبات الشعب ، ممثلة فى الناخبين وأعضاء المجالس . أى أن أهداف التربية خاضعة لرأى الشعب الحر . بينما نجد فى بلاد أخرى أن سلطة الحكومة غير الديموقراطية هى التى تحدد الأهداف من التربية ، كما هى الحال فى الدول الديكتاتورية .

وكان التعليم الدينى فى المدارس الفرنسية قبل الثورة حتما فى كل المدارس ، فلما ألغى دين الدولة الرسمى ، لم يعد التعليم الدينى إجبارياً ، وصار هدف التربية الرسمى خالياً من العنصر الدينى ، اللهم إلا المدارس الطائفية كمدارس الجزويت مثلا .

وكان فى مصر – ولا يزال – نوعان من التربية : التربية الدينية ، والتربية المدنية ، ولكل منهما هدفه . ولا زلنا نشاهد الصراع بين هذين النوعين من التربية ، ومحاولة أحدهما الطغيان على الآخر ، ولو ضعف سلطان رجال الدين بمصر لتغير الهدف التربوى العام فى الدولة ، أو لقربت المسافة بين الهدفين .

٣ – الغايات التربوية المثلى قد لا تتحقق فى الواقع :

وليس من الضرورى أن نجد اتفاقاً فى الغاية الإنسانية المثلى فى التربية والغاية الواقعية فعلا ، تلك التى تضعها الحكومة ، أو أى هيئة أخرى من الهيئات المشرفة على التربية . فقد تحتاج الدولة إلى الجندى ، فتوجه التربية فى مدارسها إلى هدف

(١) سنشرح – فيما بعد – المراد بعبارة : التربية المقصودة ، راجع « الباب الثالث : عوامل التربية » .

عسكرى حربى ، وتهمل بعض النواحى الأخرى الخلقية مثلا . وقد تعنى الدولة بالإعداد المهنى فى الصناعة ، أو الزراعة ، أو التجارة ، وتهمل الناحية الثقافية عند الفرد ، أو الناحية الاجتماعية ؛ فيخرج الشاب إلى الحياة العملية أعزل من السلاح الضرورى لهما . وقد عنيت التربية الإسبرطية بتكوين الجندى القوى الماهر ، الصبور ، الجاف ، وأهملت التربية العقلية . وكانت ظروف إسبرطة تحتاج إلى هذا النوع من التربية .

ومعنى هذا أن الناحية التربوية القائمة بالفعل قد لا تكون هى التى تدعو إليها التربية المثالية فى هذه الدولة ؛ إما بسبب جهل الهيئة المهيمنة على التربية ، أو لسبب خاص تريده هذه الهيئة .

٤ — الإصلاح التربوى متأخر — غالباً — عن الاستعداد الاجتماعى :

والسبب فى هذا أن رجال الإصلاح الاجتماعى قد لا يكونون المشرفين على التربية : فلا يستطيعون إحداث الإصلاح التربوى الذى يريدونه ، أو قد يكونون منصرفين إلى الإصلاح الاجتماعى العملى ، فلا يجدون من جهودهم ووقتهم ، ما يمكنهم من تغيير المناهج ، وأساليب التعليم بالمعاهد . أو قد يجدون من المشرفين على التربية مقاومة لآرائهم الإصلاحية . مثال ذلك : ما نادى به قاسم أمين من وجوب تعليم المرأة ، وتأخر التربية النسوية فى مصر فى عهده ، وما نادى به الشيخ محمد عبده من وجوب إصلاح التعليم الأزهرى ، ومقاومته فى ذلك الوقت ، وما ينادى به بعض المربين من ضرورة توحيد المرحلة الأولى التعليم ، وعدم تحقيق هذا النداء حتى وقت قريب .

من أجل هذه العوامل السابقة نجد نوعين من أغراض التربية :

(ا) نوع قائم فعلا ، وهو الذى يعمل المجتمع وسلطات التعليم على تحقيقه

(ب) ونوع مثالى ، وهو الذى ينادى به المصلحون فى كل عصر من العصور ولم يتحقق بعد .

تطور أغراض التربية

ا — أغراض التربية من الناحية العملية الواقعية

ذكرنا أن أغراض التربية فى أى جماعة ، إنما يمكن معرفتها من الحياة الاجتماعية لهذه الجماعة ، ومن العامل أو العنصر الذى له السلطان فى حياة هذه

الجماعة ، كالدولة أو رجال الدين ، أو الأسرة . وذكرنا ، أيضاً ، أن الغرض القائم فعلا ، قد يختلف عن الغرض المثالى الفلسفى ، فقد يظهر فى عهد من العهود مصلح اجتماعى ، أو فيلسوف له رأى فى التربية وأغراضها المثلى ، فيعلن هذا الرأى ، ويكون رأيه هذا نظريا ، ما لم يجد فى الحياة تطبيقاً عمليا .

والذى يدرس تاريخ العالم الثقافى والاجتماعى يجد أغراض التربية الواقعية ، قد اختلفت من مكان إلى مكان ، ومن عهد إلى عهد ، بل فى الجماعة الواحدة من طبقة إلى طبقة . وها هى ذى بعض الأمثلة :

فى الصين : إن غرض التربية القديمة عند الصينيين هو « إعداد القادة بتزويدهم بالمعارف القديمة التى تتصل بنظام المجتمع ، وصلات أفراده بعضهم ببعض ، وإعداد كل أفراد الشعب ليكون سلوكهم حسناً فى جميع أعمالهم وفى جميع ما يزاولونه فى حياتهم » . ومعنى هذا أن التربية عندهم كانت تعنى[١] بالناحية الخلقية الاجتماعية ، وفقاً لتقاليدهم القديمة التى احتوتها كتب الديانة الكنفوشية وكانت غاية التربية للقادة غيرها لجميع أفراد الشعب .

فى مصر : وكانت التربية فى مصر القديمة ، مقصورة على إعداد طبقة الأرستقراط من الكهنة ، وفيهم القضاة ، والأطباء ، والمهندسون ، والكتاب ، وجباة الضرائب والجنود . فكان غرضها إذن « دنيوياً دينياً . فالدنيوى تخريج المتعلمين فى الفنون المختلفة ، مما يضمن لهم المعيشة الراضية . والدينى هو العمل على محبة الآلهة فى الآخرة ؛ بالتعبد والتقرب إليهم » .

فى أسبرطة : وكانت التربية عند إسبرطة ، وقفاً على الأحرار[٢] ، والغرض منها « إعداد الرجل قوى الجنان فى المعارك ، فصيح اللسان فى المجالس » . وكان هذا الغرض ضرورياً بحكم الحياة فى إسبرطة .

فى أثينا : أما فى أثينا فقد اختلفت الحياة الاجتماعية عنها فى إسبرطة ، فكان الغرض من التربية فيها «إعداد الفرد لذاته ؛ ليصل إلى درجة الكمال The excellence of man as a man. ويشمل هذا الغرض القدرة على ضبط النفس

---

(١) ص ١٧ من كتاب تاريخ التربية لمنرو .

(٢) ص ٨ الجزء ٧ من دائرة المعارف للمدرسين نشرها لورى .

والاعتدال فى السلوك ، واتزان القوى الجسمية والعقلية ، وانسجام الخلق وجماله ، قولا وعملا » . ويقول برتراند رسل : « إن التربية الصينية التقليدية[١] كانت كبيرة الشبه من بعض النواحى بنظيرتها فى أثينا فى أعز أيامها : كان الصبية الأثينيون يحملون على حفظ هومر عن ظهر قلب من أوله إلى آخره ، وكذلك كان الصبية الصينيون يحملون على حفظ المأثورات الكنفوشية . وكان الأثينيون يعلمون نوعاً من احترام الآلهة ، يقوم على المحافظة على المظاهر ، ولا يضع حاجزاً فى طريق النظر الفكرى الحر . وكذلك كان الصينيون يقيمون طقوساً خاصة ، تتصل بتقديس الأسلاف ، من غير أن يجبروا بحال على اعتقاد ما كان منطوياً فى تلك الطقوس .

الكنيسة الكاثوليكية : وكان الغرض العملى عند رجال الكنيسة الكاثوليكية ، فى القرون الوسطى ، هو « إماتة الشهوات ، وإهمال الجسم ، حتى تتنقى الروح ، وتنجو من عذاب جهنم ، ووسيلة ذلك : الطهارة والفقر والطاعة[٢] » .

وقد تكونت بأوربا فى القرون التى بين التاسع والسادس عشر الميلادى طبقة الفرسان . وكانت هى طبقة الأرستقراط ، ولها تربية خاصة[٣] ترمى إلى « تكوين الشجاعة والمغامرة ، تنفيذاً للقوانين ، وإلى تمجيد روح الحرية ، والعقيدة الصالحة والإيثار ، ورقة المعاملة ، ولا سيما مع السيدات » ، فهذا النوع من التربية خاص بطبقة بعينها ، كانت لها أغراض غير تلك التى سادت بين الجمهور .

فى الإسلام : وكانت أغراض التربية الإسلامية تتلخص فى الآية الكريمة : « وابتغ فيما آتاك الله الدار الآخرة ، ولا تنس نصيبك من الدنيا » فكانت إذن أغراضاً لإرضاء الله ، ولكسب العيش .

عند الجزويت : وكانت أغراض التربية عند الجزويت[٤] : « السمو بالروح عن طريق المعرفة الدينية ، ونشر العقيدة الكاثوليكية بين الناس ،

---

(١) ص ٣٩ من كتاب On Education وص ٢٩ من ترجمة هذا الكتاب للكردانى والغمراوى.

(٢) الجزء السابع من دائرة المعارف للمدرسين ، نشرها « لورى » .

(٣) ص ٢٨٨ من كتاب تاريخ التربية لمنرو .

(٤) مؤسس هذا المذهب هو « إجنتيوس ليولا » أحد فرسان أسبانيا .

والرياضة الروحية ، وعمل الخير ، ولا سيما بتعليم الشبان والجهلاء الديانة المسيحية » .

وفى القرون : ١٦ ، ١٧ ، ١٨ كان الغرض السائد المهم للتربية فى أوربا[١] :

"To develop the religious beliefs & practices and the ecclesiastical interests of the child, for upon these depended his eternal welfare".

وهكذا نجد أغراض التربية قد تغيرت من عصر إلى عصر ، ومن جماعة إلى جماعة ، بحسب العوامل المختلفة التى أشرنا إليها .

فى اليابان الحديثة : وفى اليابان الحديثة[٢] كان الغرض من التربية « تخريج موظفين مخلصين للدولة ، عن طريق تربية عواطفهم ، ونافعين لها عن طريق معارفهم التى تعلموها » . وكانت معاهدهم ومصانعهم ، ونظم الحياة عندهم ، ترمى إلى هذا الهدف ، هدف العظمة الوطنية .

الفاشية والبلشفية : والفاشية والبلشفية نوعان من الحكم فرضا على معاهد العلم بحكم قيام الحكومات التى تؤمن بهما . والغرض من التربية[٣] عندهما هو : « إعداد الفرد ليكون جزءاً فى نشاطه وعمله وإنتاجه — من نشاط الدولة وعملها وإنتاجها » وقد كانت هذه هى أهداف التربية أثناء الحرب الماضية ، عند كل الأمم المحاربة التى حولت المدارس إلى معسكرات لتمرين الجنود وإعدادهم لسفك الدماء .

وهكذا نجد فى الأمة[٤] الخاضعة لنظام السلطة المطلقة ، أن المدارس ، والجامعات والصحف ، والخطابة العامة والسينما ، والمسارح ، والإذاعة ، وكل هذه العوامل المختلفة فى التربية ، توجه تربية النشء إلى الفناء فى خدمة الدولة ، من أى نوع كانت الخدمة . فالغرض من التربية عندها إذن هو : « إعداد الفرد ليكون خادماً للدولة » .

هذه بعض أغراض التربية الواقعية العملية فى بعض الجماعات البشرية

---

(١) ص ٤٠٨ من كتاب تاريخ التربية لمنرو .

(٢) ص ٣١ من كتاب On Education لمؤلفه برتراند رسل

(٣) ص ٥ من كتاب :

Education for Citizenship, issued by Association For Education in Citizenship

(٤) ص ٣٢ من الجزء ٧ من دائرة المعارف للمدرسين .

والأمم اختلفت من عصر لعصر ومن مكان لآخر . وقد ذكرنا أن للمصلحين والفلاسفة بل لبعض الأفراد العاديين – آراء خاصة بأغراض التربية ؛ فلنتعرض هنا لبعضها .

ب – أغراض التربية من الناحية الفلسفية والنظرية

من أقدم الفلاسفة الذين عنوا بالتربية، وكتبوا عنها أفلاطون ، الفيلسوف الإغريقى (٤٢٧ – ٣٤٧ ق.م) ، فقد كتب فى جمهوريته عن النظام الذى يختاره للمدينة الفاضلة. وبين أن الغرض من التربية[1] هو « أن يصبح الفرد عضواً صالحاً فى المجتمع » وعنده « أن تربية الفرد ليست غاية لذاتها ، وإنما هى غاية بالنسبة للغاية الكبرى ، وهى نجاح المجتمع وسعادته » . وهو يرى أن صلاح الفرد لا يكون إلا بمعرفته الخير ، وتقديره إياه . وعلى هذا فلا يكون الفرد عضواً صالحاً [2] إلا إذا كان عارفاً بالخير ؛ لأن معرفة الخير فضيلة .

أما أرسطو (٣٨٤ – ٣٢٢ ق .م) فيرى أن الغرض[3] من التربية هو « أولا أن يستطيع الفرد عمل كل ما هو مفيد وضرورى، فى الحرب والسلم . وثانياً أن يقوم بما هو نبيل وخير من الأعمال ، وبذلك يصل الفرد إلى حالة السعادة » .

ويرى فيتورينو دا فلترى Vittorino Da Feltre أشهر المربين بإيطاليا فى عصر النهضة (١٣٧٨ – ١٤٤٦) أن الغرض من التربية « تنمية الفرد من جميع نواحيه : العقلية ، والخلقية، والجسمية – لا لمهنة خاصة ، ولكن ليكون مواطناً ، صالحاً ، مفيداً لمجتمعه، قادراً على أداء الواجب العام والخاص » . فهذا الغرض الذى نادى به فيتورينو منذ خمسة قرون شبيه بما ننادى نحن به فى القرن العشرين ، من إعداد الفرد ، ليكون مواطناً صالحاً .

وكان فرنسيس بيكون Francis Bacon (١٥٦١ – ١٦٢٦) أحد الفلاسفة الإنجليز الذين كتبوا فى : السياسة ، والدين ، والتاريخ ، والآداب ، والمنطق ، والفلسفة . وقد ظهر فى عهد وصل فيه العلماء إلى بعض الكشوف العلمية ، مثل

---

(١) ص ١٣٢ من تاريخ التربية لمنرو .

(٢) ص ٤٠ دائرة معارف المدرسين .

(٣) ص ٤٨٢ من تاريخ التربية لمنرو .

كشوف غاليليو وغيره . فتأثر بآرائهم. وكان يرى أن التربية ليست غايتها أن تجعل الناشئين خبيرين بالعلوم عارفين لها ، بالطرق التقليدية القديمة ، طرق الرواية والفلسفة ؛ ولكن غاية التربية : أن تفتح أذهانهم ، وتوجههم إلى طريقة كسب العلوم ، حتى يستطيعوا الاستفادة منها ، متى أرادوا . وذلك بمنحهم الحرية العقلية التى تمكنهم من إدراك كل أنواع المعارف وتفهمها . فالغرض من التربية عنده « أن يعود الفرد طريقة الوصول إلى المعارف ، لا أن يجمع المعارف ، بأية طريقة كانت » . ولذلك يقال : إن بيكون لم يعن بمسائل التربية وفلسفتها ، وإنما عنى بطريقة كسب المعرفة ، التى هى من أهداف التربية ، فهو بهذا قد استخدم نوعاً جديداً من الأسلوب العلمى هو الاستقراء الذى — وإن كان معروفاً فى عهد الإغريق — إلا أنه لم يكن شائع الاستعمال فى عهده .

ومن الذين كتبوا فى التربية وأغراضها كومنيوس[1] John Amos Comenius الذى ولد وعاش فى مورافيا (١٥٩٢ — ١٦٧١) والذى كان لتربيته وحياته الدينية أثر فى آرائه التربوية ، وفى الغرض من التربية عنده . فقد كان يرى أن النهاية التى يرمى إليها الإنسان « هى السعادة الأبدية عند الله » . وعلى هذا يجب أن يكون الغرض من التربية تحقيق هذه السعادة. ويكون ذلك بالتخلص من الرغبات الفطرية ، ومقاومة الغرائز والانفعالات ، وتزويد الفرد بالرياضة العقلية والخلقية التى توصله إلى هدفه ، وبقدرة الفرد على ضبط نفسه. ولا يكون هذا الضبط ممكناً إلا عن طريق المعرفة ؛ معرفة الفرد حقيقة نفسه، ومعرفة كل شىء حوله . وعلى هذا أيضاً كان الغرض[2] من التربية عنده « تحصيل المعرفة والفضيلة ، والصلاح » .

وهذا غرض شبيه بما كانت عليه التربية فى الأزهر ، حتى عهوده الأخيرة . أعنى « أن يصير المسلم عالماً ، فاضلا ، صالحاً » ، ومن الطبيعى أن تكون أغراض التربية عند رجل دينى مثل كومنيوس دينية أيضاً .

جاء جون لوك John Lock ، واشتغل بالتربية والفلسفة . وكان له رأى فى التربية ، وكان من أنصار المذهب التهذيبى Disciplinary Education ، وهو يرى أن التربية لها أغراض ثلاثة :

فالتربية الجسمية ترمى إلى تقوية الأبدان ونشاط الجسم ، والتربية العقلية

---

(١) الاسم بالعربية كومينوس .

(٢) ص ٤٨٢ ، ٤٨٣ تاريخ التربية لمنرو .

ترمى إلى تزويد العقول بأنواع المعارف والعلوم . والتربية الخلقية ترمى إلى غرس الفضيلة فى النفوس . فهو إذن فى فلسفته الخاصة بالتربية ، لا ينظر إلى قيمتها من حيث نشاط الإنسان فى المجتمع وحياته ، وإنما من حيث أثر التربية فى قوى الإنسان الجسمية ، والعقلية ، وتكوين الفضيلة فى ذاتها .

وفى القرن الثامن عشر ظهر فى أوربا حركة تربوية ، تسمى « الحركة الطبيعية » . وكانت تدعو إلى أخذ الطفل بما يوافق ميوله ، وطبائعه ، وتشجيع غرائزه ، وإفساح المجال لنموها ، وكذلك العمل على تقوية صلة النشء بالطبيعة . وكان جان جاك روسو Jean Jacques Rousseau ، (١٧١٢ — ١٧٨٨) زعيم هذه الحركة . وهو الذى نقل مركز اهتمام التربية إلى طبيعة الطفل وميوله ؛ وهو يقول « لابد للمربى من محاربة إحدى ناحيتين : طبيعة الطفل ، أو النظم الاجتماعية ولأن يضحى بالثانية خير له من أن يضحى بالأولى » .

فالغرض من التربية عنده هو تكوين رجال كاملين ، لا تكوين مجرد أعضاء فى المجتمع .

ومن رجال التربية فى القرن الثامن عشر والتاسع عشر بستالوتزى Pestalozzi (١٧٤٦ — ١٨٢٧) وكان رأيه : أن الغرض من التربية ، هو إعداد بنى الإنسان للقيام بواجباتهم المختلفة فى الحياة . فهو إذن يهدف إلى غرض عملى اجتماعى ، يجمع بين إعداد الفرد ، وبين حاجاته فى المجتمع الذى يعيش فيه .

وإذا انتقلنا إلى القرن التاسع عشر ، وجدنا من أشهر المربين : هربرت سبنسر الإنجليزى Herbert Spencer (١٨٢٠ — ١٩٠٣) ، وكان يرى أن الغرض من التربية هو الإعداد للحياة "Education is a preparation for life" فيقول ، إن وظيفة التربية هى إعدادنا للحياة الكاملة "To prepare us for complete living is the function which education has to discharge"

ونحن نعرف أن التربية فى عصره كانت مقصورة على عدد محدود من الناس ، هم الخاصة . وكانت تقليدية شكلية ، وسائلها الكتب والمعارف المستمدة من الفلسفة الإغريقية واللاتينية . وقد شرح رأيه فى الحياة الكاملة ، بأنها الحياة التى تتوافر فى خمس وظائف تقوم بها التربية ، عن طريق إعداد المرء بخمسة أنواع من المعارف هى :

١ – المعارف الضرورية للمحافظة على حياة الفرد ، وعلى صحته .

٢ – المعارف الضرورية لكسب العيش وجعل الفرد قادراً من الناحية الاقتصادية.

٣ – المعارف الضرورية لتربية الأسرة .

٤ – المعارف الضرورية للمواطن الصالح ؛ لأن الفرد عضو فى جماعة من الجماعات ، له حقوقه ، وعليه واجبات نحوها .

٥ – المعارف التى تمكن من استخدام وقت الفراغ استخداماً مفيداً . وقد وجه إلى رأى سبنسر هذا نقد منه :

(ا) أنه وجه عناية كبيرة إلى المعارف المحضة ، وإلى التعلم باعتباره وسيلة صالحة للتربية ، ولتكوين الخلق . وعيب ذلك أنه يهتم بالناحية العلمية المحضة ، ويهمل الناحية الوجدانية ناحية العواطف والغرائز ، فمعرفة قوانين الصحة – مثلا – لا تضمن دائماً تطبيقها .

(ب) وأنه يرى تعليم المواد بحسب أهميتها ، من حيث فائدتها للإنسان ، وتحقيقها لأغراض التربية . فهو يبدأ بالفسيولوجيا ، والصحة ، والطبيعة ، والكيمياء ، ثم العلوم والفنون العملية التى تؤدى إلى كسب العيش ، وتأتى فى الآخر العلوم الاجتماعية كالآداب وعلوم الجمال واللغات . وهذا ترتيب قد يبدو منطقياً ولكنه لا يتمشى مع نمو الطفل وحاجاته .

(ح) أنه عنى عناية زائدة بالفائدة المادية للمعارف ، فهو يضحى بالشىء السامى وهو الثقافة ، من أجل الشىء الوضيع وهو المادة . ولكن هذا النقد غير صحيح[1] لأن سبنسر لم يهمل التربية الثقافية ، فقد طلبها لوقت الفراغ .

(د) أن المعرفة فى ذاتها ليست قوة ، وإنما القوة فى تطبيقها واستخدامها ، ولهذا يؤخذ عليه قوله : إن التربية إعداد للحياة ، وليست الحياة نفسها

تلك هى أوجه النقد التى وجهت لأغراض التربية ووسائلها عند سبنسر .

---

(١) تاريخ التربية لمنرو .

ولذلك لما جاء «جون ديوى » John Dewey المربى الأمريكى الشهير قال :
"Education is not a preparation for life, but Education is life itself."
فهو يرى إذن أن التربية فى ذاتها جزء من الحياة، وليست الحياة شيئاً غيرها . فكل مرحلة من مراحل نمو الطفل، وتربيته ، تكون جزءاً من حياته . وإذن فغرض التربية، وهدفها ، ليس شيئاً خارجاً عنها ، وإنما هو فيها : فالطفل يربى بالعمل والتجربة ، وتنمية مواهبه ، وميوله ، وقدراته، وتشجيع نشاطه . وهو فى هذه الحياة يحيا ويعيش. وعلى هذا « فالتربية عنده هى الحياة عينها » ، ولذلك ينادى بضرورة جعل المدرسة جزءاً من الحياة ، بمعنى أن الطفل يعمل فى داخلها ما يعمله لو كان خارجها .

وقد سبق روسو الفرنسى ديوى الأمريكى إلى القول بضرورة اعتماد التربية على قوى الطفل وميوله الطبيعية ، لا أن تملى عليه إملاء . فللطفل غرائز وميول ، هى حوافز له تدفعه ليفعل أشياء كثيرة متنوعة فى مراحل مختلفة ، والمدارس تتجه فى ناحية تخالف طبيعة الطفل: فهى تأخذ المعارف المتجمعة من تراث الأجيال السابقة، المعارف التى لا صلة لها بنمو الطفل، وتكرهه على تحصيلها، بدلا من أن توجهه لكشف ما يميل إلى كشفه ومعرفته . وفى هذا المعنى يقول جون ديوى :

"The school must represent present life as real & vital to the child as that which he carries on in the home, in the neighbourhood, or in the play ground."

وقد اتضح لنا بعد عرض هذه الأغراض الفلسفية من التربية أنه نشأ فى كل عصر مفكرون مصلحون لم ترضهم الأغراض العملية السائدة فى عصرهم ، فحاولوا تغييرها ، وأعلنوا رأيهم فيها . ومن هؤلاء المفكرين المصلحين من نجح فى التأثير على اتجاهات التربية وأهدافها فى عصره ، ومنهم من لم تخرج آراؤه عن حيز الفلسفة . ومنذ بستالوتزى أخذت التربية اتجاهاً تطبيقياً . وصار المفكرون من المربين يعمدون إلى تطبيق نظرياتهم وآرائهم . وقد وجدت التربية فى أمريكا ميداناً متسعاً للتجربة . ونشأت مدارس تربوية كثيرة من أهمها مدرسة جون ديوى .

ومن كل ما تقدم من آراء فى التربية وأهدافها نستطيع أن نستخلص: أن

التربية عملية تغيير أو تكييف ، ونمو مستمر فى الفرد ، وأنها تعمل دائماً على إيجاد التوازن بينه وبين البيئة التى يعيش فيها . فهى إذاً تغيير يقوم الفرد ويعده لمكانة فى المجتمع فى كل لحظة من لحظات حياته. ومن هذا نفهم معنى ما يقال من أن للتربية وظيفتين ، أو غرضين : وظيفة فردية ، ووظيفة اجتماعية . فالفردية : هى مساعدة الفرد لينمو نمواً صحيحاً كاملا ، بحسب قواه الطبيعية . والاجتماعية : هى جعل هذا النمو بحيث يجعل الفرد عضواً صالحاً فى المجتمع الذى يعيش فيه . وهذا ما قصده جون ديوى بقوله [1] :

''The Educational process has two sides : one psychological and one sociological and neither can be subordinated to the other, or neglected without evil results following''.

وبعد فقد عرضنا الآن لأغراض التربية الفلسفية فى العصور المختلفة ، منذ فلاسفة اليونان إلى فلاسفة القرن العشرين ، وقد صار اتجاه التربية الآن فى العالم ، وهدفها ، هو إعداد الفرد إعداداً مناسباً لقواه ، ومواهبه ، حتى يصير عضواً صالحاً فى المجتمع . ''Education for Citizenship'' : ولنقدم للقارئ الآن دراسة لبعض أغراض التربية .

عرض وتحليل لبعض أغراض التربية

إن الغرض من التربية هو الذى يحدد للمربى طريق السير ووضع النظام العام للتعليم واختيار مواده . فجدير بنا أن نعرض هنا باختصار الأغراض المختلفة التى دعا إليها بعض المربين وأن نحللها كى يتضح لنا السبيل .

أولا — كسب الرزق Bread & Butter Aim

حقيقة أن التعليم قد يمكن الفرد من كسب رزقه ، وربما كان غرض فريق عظيم من الآباء من إرسال أبنائهم إلى المدارس أن يتزودوا من العلوم بما يستطيعون به أن يكسبوا الرزق ويشتغلوا بعمل ينتفعون به .

وإن أظهر ما يميز هذا الغرض أنه محدود واضح ، لكنه مادى محض وأثره عظيم فى صرف الإنسان عن كثير من وجوه التهذيب والتربية العقلية ، والوقوف

---

(١) ص ٤ من كتاب Education Today, by John Dewey

بميوله عند حد المادة وعبادتها ، فيحتقر ما عدا السعي وراءها ، ويصبح ضعيف التصرف قصير النظر جامداً على طرق معروفة فى كسب المال لا يحيد عنها ولا يعمل على ترقيتها . وقد يكون المجال أمامه واسعاً لو أنه كان قوى المواهب ذا قدرة على الافتنان .

والمنادون بهذا الغرض لا يوجهون اهتمامهم إلا للعلوم ذات الأثر المباشر فى الحياة المادية العملية . وهم يهتمون بالصناعة والهندسة العملية . فهى فى رأيهم أفضل من التاريخ والحقوق الوطنية والأدب وغير ذلك .

ولكن التربية إذا جعلت أهم أغراضها كسب العيش جرت على الفرد وعلى الأمة شروراً كبيرة . ذلك لأن كسب العيش ليس كل شيء فى الحياة ، فإنا لا ندرى ما مصير الطفل ومستقبله فى الحياة حتى نعده من المبدأ إعداداً خاصاً ونهمل تثقيف عقله تثقيفاً تاماً ولأن تحقيق هذا الغرض فقط يبرر كل وسيلة .

على أن هناك نواحى فى الحياة لابد من العناية بها ، ولا بد من أن يهتم بها رجال التربية ، وهى ساعات الفراغ وطريق قضائها . ولا تقل هذه فى الفائدة عن ساعات العمل . فإن وقت الفراغ ميدان عظيم للتربية والتعليم والتهذيب ، وتكوين الفرد تكويناً نافعاً ، وإمداده بما لا يستطيع معرفته فى الحياة الدراسية . وإن من لا يحسن فى حياته إلا أن يكسب المال ويشتغل كالآلات الصماء لا يكون له نصيب كبير فى الفطنة والعقل والمقدرة والخلق الصحيح .

ومما يحملنا على الشك كذلك فى جعل الغرض الأسمى للتربية هو كسب العيش أنه أولا : قد يستطيع الناس أن يحققوا هذا الغرض من الحياة دون الاحتياج إلى المدارس . ونتيجة لهذا أن المدارس قد توجه مجهوداتها لتحقيق أغراض أخرى أسمى وأفضل. ثانياً : أن الأشياء التى تعمل لأجل كسب العيش ليست من المنفعة كتلك التى تعمل لأغراض أخرى .

فحصر الطفل فى طريق محدود فى الحياة ليس صواباً . والذوق السليم يوحى إلينا بأن الغرض من التربية ليس تهيئة الناس لكسب العيش ، بل الغرض منها جعلهم أهلا للحياة . وإعدادهم لكسب العيش هو على أى حال جزء من الغرض الذى يرمى إلى جعلهم أهلا للحياة .

فكسب العيش والمال إذن غرض ناقص لا يصلح وحده غاية للتربية .

ثانياً — الحصول على المعرفة

وهذا الغرض نقيض الغرض السابق . فالأول يمثل الوجهة العملية من الحياة ، والثانى يمثل الناحية المثالية .والأول مادى عملى شعاره السعى والكفاح والثانى أدبى نظرى شعاره البحث عن الحقائق .

وفى هذا الغرض يتجلى المثل الأعلى للرجل الباحث ، وللفيلسوف المنقب عن المعرفة . وهو المثل الأعلى فى نظر أفلاطون وأرسطو . وقد اهتم به « ملتون » ، « وكومينوس » ، « وبيكون» ، وقد وضع « ملتون » منهجه الغريب لأكاديميته على أساس هذا المثل الأعلى للمعلومات .

وهذان الغرضان — كسب العيش وغرض المعرفة — وإن تناقضا نظرياً يمكن تلاقيهما فى الجهة العملية . إذا لاحظنا أن القواعد العلمية أو أكثرها لها أثر عظيم فى الحياة المادية والعملية ، وأن المعلومات التى تتكون من الحقائق والقوانين والمبادئ قد حفظت وقدرت قيمتها تبعاً لنفعها .

على أن هذا الغرض لا يخلو من نقص أيضاً .والخطر هنا لا يكون فى طبيعة النتائج الموضوعية ، بل فى طبيعة الميول الباطنية . فإن الحرص على جمع الحقائق لذاتها شبيه بالحرص على جمع المال وكنزه ، كل منهما يميل إلى أن ينمى فى الفرد تلك الحالة العقلية التى تكون فى البخيل .

ورب قائل يقول : إن جمع الحقائق وادخارها لا يمنع المرء من أن يستخدمها فيما بعد فى حياته العملية . ولكننا نقول: إننا نخشى أن يفضله المرء على التفكير فى هذه الناحية ، وإن الحقائق لا تنفع إلا إذا استخدمت فى الحياة وظهرت آثارها ، وجمع الحقائق وإدخارها يحول بين الفرد وبين الانتفاع بها . فالتربية اليوم ليست قاصرة على المعرفة ولكنها تتضمن أيضاً العمل . حقيقة أن المعرفة جزء هام فى التربية ، والإنسان يمكنه أن يؤدى عمله فى الحياة كما يجب إذا كان لديه الكثير من المعلومات عن الحقائق التى يعمل فى دائرتها . هذا وإذا كان للمعرفة أن تنال مكانة ممتازة بين الأغراض العامة للتربية فيجب أن يكون الغرض الحقيقى من التربية هو المعرفة من أجل العمل ، وليس من أجل المعرفة فحسب .

وقد كان هذا الغرض منتشراً فى مدارسنا إلى عهد غير بعيد . وربما كان قوى الأثر فيها الآن . فإن التعلم فيها يتحول إلى استظهار الحقائق والتهامها لاجتياز الامتحان ، وإحراز الشهادات . ولا غرابة أن ينتج عن ذلك خروج المتعلم بعد اجتياز الامتحان عاجزاً عن السير فى الحياة العملية ، لا يرى فى الحياة على كثرة سبلها ، واتساع موارد الرزق فيها ، إلا أبواباً مغلقة .

ولا نقصد من هذا أن نقلل من قيمة المعرفة أو من قدر العلم . فالعلم تراث الآباء والأجداد . ولكنا لا نراه الغرض الوحيد من التربية فربما كان سلاحاً للإضرار ووسيلة للتدمير .

ثالثاً — الغرض التثقيفى Culture Aim

وهنا نكتسب المعرفة لا من أجل المعرفة ، بل لأن التقاليد قد عملت على تنمية مستويات معينة من الثقافة . وهذا يتضمن اكتساب عناصر معينة من المعرفة ، واكتساب تجارب تقليدية خاصة . وليس من الضرورى أن تفيد هذه الثقافة المرء لاستعمالها فى مشاكل الحياة ، وإنما تكسب الفرد نفوذاً بين أقرانه . فمثلا القدرة على قراءة اللغة اللاتينية كانت تعلى كثيراً من قدر الطالب ، لأن المجتمع كان يعلى من شأن الحاصل عليها . ولقد كان ذلك من أهم أغراض التربية ، عند الإغريق فالمجتمع اليونانى فى ذلك العصر القديم كان يتكون من طبقتين : طبقة الأحرار وطبقة العبيد وكان على طبقة العبيد أن تقوم بفلاحة الأرض وبالأعمال المهنية . أما طبقة الأحرار فكانت تعيش على ما تنتجه طبقة العبيد ، ولم يكن لديها عمل ما . فاضطرت أن تنشىء المدارس لتكون بمثابة أندية لهم يقضون فيها وقت فراغهم من القراءة والتثقيف . وفى القرون الوسطى وعصر النهضة كان المهذب عند الغربيين هو ذلك الشخص الذى يجيد فلسفة أرسطو ويتمكن من قراءة آداب الإغريق واللاتين . فقبل أن تظهر اللغات الأوربية فى شكلها الحالى المنظم كان على الذى يريد أن ينال قسطاً من حكمة القرون الماضية وآدابها أن يلجأ إلى اللغة اللاتينية ، لأنها كانت لغة الثقافة فى ذلك العصر .

على أن الكثير من الدراسات الثقافية قد يكون قليل النفع من الناحية

العملية . وقد لا يكون له تلك المنفعة فى الوقت الحاضر . فالدراسات الثقافية — بعبارة أبسط — تمثل التجارب التى يندر أن يطبقها الفرد فى شئون الحياة ، وهى دراسات قد تمكن صاحبها من حسن قضاء وقت الفراغ . وفى هذا المعنى يقول شيشرون : إن الآداب وحى الشباب وبهجة الحياة وزينة المستقبل السعيد وسلوى الإنسان إذا ما دهمته الخطوب . هى نزهة لطيفة أثناء مراحل الدراسة ووسيلة محبوبة لقضاء أوقات الفراغ » فالآداب أصدق المصادر والمراجع وهى الحافز المنشط لتفكيرنا .

والآداب فى نظر أرزمس إحدى العناصر الحية الجوهرية فى الثقافة الاجتماعية . وهى كفيلة بأن تجعل صاحبها مهذباً أنيساً حى الضمير منصفاً قادراً على القيام بمهام الأعمال السياسية والاجتماعية . وهى التى كانت تبرر وجود رجل التربية فى ذلك العصر لأن عمله ومهنته كانت تنحصر فى هذا الغرض .

ولا زال للدراسات الثقافية مركزها الملحوظ فى برامج الدراسة بالمدارس . وفى كثير من الحالات نجد لها الأهمية الأولى فى تلك البرامج . والسبب الحقيقى لثبات تلك الدراسات الثقافية ، فى مناهج المدارس الحالية ، هى أنها تمثل ذلك العون الثقافى الذى يجب أن يطبع به كل أديب ، لا سيما فى الأمم شديدة التمسك بالتقاليد . فهى تخلق من الفرد شخصاً مثقفاً a gentleman يمتاز بطابع خاص فى التفكير ، وباستخدام عبارات معينة تميزه عن الغير .

رابعاً — النمو المنسجم لجميع قوى الإنسان

The harmonious development for all the powers and faculties of man.

وهذه الغاية تؤدى إلى إنتاج ذلك الشخص الذى يأخذ بنصيب ، ويعرف قدراً معيناً من كل عمل ، ولكنه لا يتقن شيئاً ، وقد يحتاج المجتمع أحياناً لبعض أمثال هؤلاء ، ولكنه لا يحتاج إلى نظام من التعليم الغرض منه إخراج قدر عظيم من هذا النوع . إن هذه الغاية تأتى بنتائج غريبة جداً حين يعمل بها . فهنا مقدرة طبيعية وعلى ذلك فمن واجبنا تنميتها ، ولكن ليس هذا بصحيح . فوجود القدرة لا يكون سبباً كافياً لتنميتها ، ونحن إذا أخذنا بهذا الرأى فكل نسيج عضلى يجب أن يعمل ولا ينبغى أن يسمح له بالاضمحلال عن طريق

عدم الاستعمال . ووجهة النظر هذه تهمل حقيقة بسيطة ، ألا وهى اختلاف ظروف الحياة فى الماضى والحاضر . فمثلا لا زال لدينا ميول تتصل بالظروف الهمجية ، وهى الميل لأن نلحق بأعدائنا أضراراً جسمية أو مادية ما دام هذا يرضينا ، دون مراعاة لحقوق غيرنا ، ولكننا نعمل كل جهدنا لكى نميت هذه الميول . وقد كان لهذه الغاية أيضاً اتجاه خاطئ بزيادة اهتمامها « بالتمرين الحسى » ، وخصوصاً الحواس الدنيا ، التى لا يمكن أن تعتبرها على شىء عظيم من الدقة عند الإنسان . فحاسة السمع مثلا قد اضمحلت الآن لدينا وذلك لأننا لسنا فى حاجة إليها فى ظروفنا الحديثة ، ومما لاشك فيه أن حاسة الشم الحادة كانت ذات قيمة قصوى فى وقت ما من تطور الجنس ولكن مهمتها قد حل محلها عوامل أخرى مثل حدة النظر والسمع إلى حدما . وثمة حقيقة أخرى تقول بأن الذكاء العقلى فعال أكثر من مجرد حدة الحواس ، وحدة العقل تتضمن تركيزاً ، وإطالة لعامل الانتباه . فكل ما يتدخل فى هذا الانتباه يتدخل فى الكفاءة العقلية ؛ فحاسة الشم تشتت الانتباه . أو بعبارة أخرى تحصر الانتباه فيها . وأعظم مثل لذلك أن الرائحة القوية هى أكبر مثير لتشتيت الانتباه . وبما أن الذكاء يقوم بشىء من مهمة تلك الحاسة فليس من الضرورى إذن صرف وقت ونشاط لتنميتها .

ولا ننسى الإشارة إلى تنمية قوة الملاحظة ، وهى القدرة على ملاحظة الأشياء الصغيرة ، وخصوصاً الأشياء الخارجية التى نحصل المعلومات عنها عن طريق حاسة البصر . ويمكن تحسين هذه القوة لملاحظة الأشياء البسيطة فى البيئة المحيطة عن طريق التدريب . ولكن هذه أيضاً تعتمد على البيئة ، فالجيولوجى يلاحظ الاختلافات فى حفريات الأرض وتركيب الصخور ، والرجل الفنان يلاحظ الاختلافات المتنوعة فى اللون وتدرج الألوان وتداخلها بعضها فى بعض . . . إلخ. فكل من هذه القدرات ذات قيمة لصاحبها . وكل سينمى مقدرته الخاصة فى أثناء تمرينه على عمله . أما الرجل العادى فإن عادة ملاحظته كل شىء صغير فى بيته لاشك ستكون نقمة لا نعمة. فالإنسان قد اكتسب بالتدريج القدرة على تركيز الانتباه فى شىء ، وإهماله ما ليس له علاقة بموضوع انتباهه . فإذا كانت الطبيعة قد حذفت كل ما من شأنه أن يشتت الانتباه فلماذا نعمل نحن على تنميتها ؟

وإن نظرة تحليلية إلى هذا الغرض ترينا أنه يؤكد تأكيداً زائداً جداً كل ما يتعلق بالفرد . فأنصاره لم يقصدوا فكرة وهو تقوية الذاتية فى جو اجتماعى . زد على ذلك أن كفاءات الأفراد تختلف باختلاف المجتمعات . وإذاً نحن اتخذنا من هذه الغاية هدفاً للتربية نكون فى حاجة إلى أنواع متعددة من التربية . وهذا يتنافى مع المبدأ الذى ينادى بضرورة وجود غرض عام للتربية .

على أن هذه الغاية لا تخلو مطلقاً من محاسن تبرزها وتجعل لها قيمة نسبية . فهى أولا وقبل كل شىء تؤيد حقوق الأفراد فى تسيير ميولهم وكفاءتهم ، كما أن هذه الغاية تذكرنا دائماً بأن قيمة الكل أهم من قيمة الجزء . وهى أيضاً تجعلنا نفكر فى النواحى المتعددة من ميول الإنسان ورغباته . فهى احتجاج آخر ضد فكرة ترقية الإنسان فى ناحية واحدة .

وأخيراً نتساءل : ما قيمة هذه الغاية فى التربية ؟ إن مواطن الضعف البارزة فى هذه الغاية وغموضها واشتباك الآراء فيها تقلل من أهميتها . فنحن نبحث وراء التعبيرات القوية دون أن نقف لنفكر فى حقيقة معناها .

خامساً ــ التكوين الخلقى Moral, Aim (of Education)

يجب أن تنمى قوى الفرد بحيث تصبح فى توافق مع المستوى الخلقى السائد . وقبل أن نقبل هذا الهدف يجب أن نفهم معنى كلمة الأخلاق أو الخلق Morality يعتقد كل من أرسطو وهربارت الألمانى أن الغاية فى التربية « هى النمو الخلقى » ، ويجد أرسطو أن الإنسان فيه ميلان : الأول وجدانى وهو سرعة التهيج والوحشية والثانى عقلى وإنسانى . ويعتبر هذا الميل الأخير أساس الأخلاق . وإنماء هذا الميل وترقيته هو من عمل التربية ، ولهذا كانت الأخلاق تنمو وترقى عن طريق التربية لأنها تغزو تلك الدوافع الهمجية ، وتهدمها بواسطة الذكاء . وليست الأخلاق سوى إحلال المبادئ السامية محل الدوافع الأولية الدنيا . ويقول هربارت إن مهمة التربية الحقيقية يمكن أن نلخصها فى كلمة « الأخلاق » والخلق لديه عبارة عن إحلال المبادئ السامية محل الدوافع الأولية الدنيا (مثل نزعات الانفعالات والشهوات) . أى أن الخلق فى نظر هربارت يعتمد على التجربة . ومعنى ذلك أن الإنسان لا يولد مخلوقاً خلقياً ، ولكنه يكتسب الخلق فقط بعد

عملية طويلة شاقة تلك العملية هى المعروفة بالتربية . فالخلق يجب أن ينمى ، والخلق يمكن أن ينمى بواسطة عملية التربية ، وكل الوسائل الأخرى ثانوية جداً بالنسبة لهذه الغاية . فالذى نسميه الخلق الآن هو كبح جماح الدوافع التى ورثناها من خط طويل من أجداد همجيين متوحشين ؛ فحينما نكون جائعين فإن الدافع الطبيعى سوف يكون لامتلاك أى طعام نجده . ولكن إذا كان هذا الطعام ملكاً لغيرنا ، فإننا سنكبت هذا الدافع بفكرة أن هذا الطعام ليس لنا وليس لنا حق فيه . وفى الحقيقة نحن قلما نجرب هذا الكبت لأن الميل لاحترام حقوق الآخرين قد ثبت فى أجهزتنا العصبية ، لدرجة أنه قلما نشعر بتلك الدوافع الأولية . والفضل فى ذلك يرجع إلى التربية والتعليم . أما الرجل البدائى فلا يسلك مطلقاً مثل هذا الاتجاه لأنه لن يهضم التجارب التى ستؤدى إلى تعديل دوافعه بهذه الطريقة. فالخلق إذاً ما هو إلا تعود الاتجاه نحو العمل الخلقى.

والتربية إذن يجب أن توجه عنايتها نحو غرس الأخلاق الإيجابية ، بمعنى أننا نعلم الطفل الأخلاق ، لا عن طريق نهيه عن ارتكاب الأخطاء ، ولكن بإعطائه المثل الأعلى للأخلاق . ونفسر ذلك بأن نقول « إن الأفضل للمدرسة أن تعلم الولد كيف يكسب رزقه بأمانة من أن تأمره بعدم السرقة ، الأفضل أن نبث فيه روح التعاون مع غيره من الأطفال الصغار من أن نعلمه عدم استثارتهم وإغاظتهم . وهذا هو أفضل أسلوب يجب أن تعنى به المدرسة فيما نزيد أن يتعلمه الأطفال لا فيما نريد أن نمنعهم عن عمله » .

والأخلاق هى الحياة فى جميع مناحيها فهى تتضمن التصرف بعقل وحزم .

وهذا لا يفارق عملا فى الحياة . فالأفكار والأعمال لا قيمة لها إلا فى ضوء الخلق الصحيح . فليست الأخلاق مقصورة على حفظ النصائح وقول الصدق وغير ذلك ، ولكنها ذات صلة بجميع التصرفات فى الحياة . ويندرج تحت هذه العناية بالجسم والاهتمام بالعلوم العقلية فإنا حينما نعود الناشئ العناية بصحته ونمو جسمه أو البحث وراء الحقائق إنما نعمل على أن نطبعه على خير العادات وصريح الخلق، وهذا من أهم ما نعنى به فى التربية العامة الكاملة . ولا ننسى أيضاً أن الغاية القصوى من العلوم إنما هى حسن التصرف فى الحياة .

ويحاول الأستاذ « ولتن Welton » أن يوفق بين غرض هربارت هذا فى

التربية الخلقية وبين رأى كل من « تورنديك وهندرسون » فى أن للتدريب العقلى الأهمية الكبرى فى عملية التربية . فيؤكد بأن كليهما متمم للآخر ، ولا يمكن لأحدهما أن يعمل منفصلا عن الثانى . فالأعمال الحميدة إذا لم تكن مسيرة بعقل راجح تؤدى فى غالب الأحيان إلى كارثة ، كما أن العقل الراجح الذى لا يعمل حسب مبادئ أخلاقية سامية يكون خطراً على الجماعة ووبالا على صاحبه .

وإذا كان « ولتن » يحاول أن يجعل للأخلاق وللتدريب العقلى منزلة واحده فى أغراض التربية فإن اتجاهه يفضل الأخلاق على التدريب العقلى . ويستشهد فى ذلك برأى فيفز Vives إذ يقول : « إن مثل من لا يعرف شيئاً عن الفنون — ولكنه يعرف الفضيلة العملية ويكون حياته ونظمه على أساسها — مثل هذا الشخص يكون أبعد عن الفنون إلا أنه يكون أجدر بالثناء من شخص آخر يتعلم الفنون الإنسانية ولكن تعوزه الفضيلة ، فهو يستحق العار والفضيحة »

ويوجه بعضهم إلى هذا الغرض اعتراضين :

الأول : أنه ناقص كالأغراض السابقة ، فإنه لا يعتد بالتربية الجسمية أو التربية العقلية ، ويهمل أمرهما على ضرورتهما وعظم شأنهما .

الثانى : أن كلمة الأخلاق من الكلمات الغامضة التى اختلف فى تحديدها الباحثون .

سادساً — نمو كفاءة الفرد الاجتماعية كهدف أسمى للتربية

إن الميول الفطرية أو الهمجية التى توجد فى الإنسان هى نتيجة عامل الوراثة ، وهى فى جوهرها فردية خالصة ، وتعمل على إرضاء رغبات الفرد . فهى تعارض كل ما كان اجتماعياً . فبينما التغلب على تلك الميول هو عملية نمو خلقى نجده كذلك عملية نمو اجتماعى . فعلامة الخلق هى تضحية النفس للآخرين Self denial وهذا ولاشك هو جوهر الروح الاجتماعية : فهناك توازن بين الفرد والمجتمع إذا أهملناه أصبحت الشجاعة مجازفة وتهوراً ، والاعتدال زهداً . وتضحية النفس هى أكبر الفضائل إذا كانت من أجل الصالح العام .

وقد أدرك العالم هذه الحقيقة من عصور ، فإن رجلا يضحى بحياته ليقضى على القسوة ينظر إليه العالم كشهيد ، بينما آخر يرتكب نفس العمل ولنفس السبب ويعتبره الرأى العام قاتلا . ووفقاً للمستويات الموضوعة نجد كلا منهما

يستحق نفس الجزاء . ولكن العالم لا يحكم على الأفعال بمستويات الشخص الموضوعية ، ولكن بالنسبة لخير المجتمع .

فالكفاءة الاجتماعية إذن هى المستوى الذى يجب على قوى التربية أن تختار تبعاً له التجارب التى ستؤثر على الفرد . فكل موضوع من المعلومات ، وكل جزء من المعرفة ، وكل عادة ، وكل إجابة يجب أن تقاس بهذا القياس .

والآن جدير بنا أن نتساءل عن معنى الكفاءة الاجتماعية ؟

١ – يعتبر الشخص كفئاً من الناحية الاجتماعية حينما لا يكون عالة على المجتمع . وهو الذى يستطيع أن يهيئ من نفسه – سواء بطريقة مباشرة كفاعل منتج أو غير مباشرة بواسطة الإرشاد والحث أو تعليم الآخرين – المجهود المنتج .

وهذا يتطلب من الفرد القدرة على كسب معاشه ، سواء أكان ذلك بوظيفة منتجة أو فى وظيفة حيث يتجه نشاطه فى مجرى منتج . فمثلا الفلاح والصياد يعملان فى الإنتاج ، فى تسخير منتجات الطبيعة لحاجة الإنسان ، وكذلك الصانع والشيال الذى ينقل هذه المنتجات إلى الذين يحتاجونها ، والتاجر الذى يوصلها إلى المستهلك . أما ربات المنزل فيقمن – بطريق غير مباشر – بخدمة هؤلاء المنتجين . فهن يقمن بمهلة ضرورية فى عملية الإنتاج ، وكذلك الطبيب الذى يحفظ الناس فى صحة تساعدهم على عملهم ، والواعظ الذى يرشدهم ويبعدهم عن الميول التى تتدخل فى كمال إنتاجهم ، والمدرس الذى يجعل المقدرة الإنتاجية أكثر كفاءة ويجعل الناس أكثر خبرة وذكاء ، وكذلك المحامى ، والقاضى ، ورجال الدولة الذين يحفظون الناس بعيداً عن مشاحنات لا فائدة منها . وأخيراً هناك من ينحصر عملهم فى تسلية الناس وتخفيف عبء الضغط عن عقولهم ، وبذلك يمكنون المنتج من أن يذهب إلى عمله بنشاط وعزيمة وبشجاعة عظيمة وأمل جديد .

٢– يعتبر الشخص كفئاً اجتماعياً حينما لا يتدخل فى مجهودات غيره فيحترم حقوق الآخرين ، ويضحى بمسراته إذا كانت ستتدخل فى مجهودات أقرانه المنتجة .

٣ – وفضلا عن ذلك يكون كفئاً بإخضاعه نشاطه للقوى الاجتماعية التى تسعى نحو التقدم . فهو لا يتجنب فقط إيذاء إخوانه العاملين ، بل يساهم فى تقدمهم ويضحى بمسراته ، إذا كانت تضحيتها تؤدى بطريقة مباشرة أو غير مباشرة إلى التقدم الاجتماعى .

وإن نظرة تحليلية إلى هذا الغرض – تحقيق الكفاءة الاجتماعية – ترينا أنه

يتضمن الغرض المهنى ، ولكنه قد لا يشمل الميول الشخصية . وعلى أى حال فكلما كان معاش المرء أرقى كانت درجة كفاءته أكبر ، كما أنه يتضمن أيضاً المعرفة (المعرفة بخير المجتمع وصالحه) ولكن لا يعنى أن المعرفة تكون غاية فى ذاتها ، ويشمل أيضاً « النمو المنسجم » من حيث نمو قدرات الفرد بما يتفق مع حاجات المجتمع ، كما أنه يتضمن الغرض الخلقى ؛ لأن المستوى الخلقى هو المستوى الاجتماعى . ويتضمن الغاية الثقافية طالما كانت عاملا إيجابياً فى تقدم المجتمع .

وعلى ذلك فوظيفة التربية أو هدفها هو إعداد الفرد لا للماضى أو المستقبل البعيد بل للمستقبل القريب الذى يمكنه التنبؤ بحاجياته . فالتربية ينبغى أن ترمى إلى تقويم الفرد وتكميله من النواحى : العقلية ، والخلقية ، والجسمية ، والاجتماعية ومعرفة الحقوق والواجبات ، وتزويد الفرد بعمل ينتفع وينفع به ، وتشجيعه على الاستفادة من وقت الفراغ .

استعرضنا الآن أهم الآراء عن أغراض التربية ، ولكنه قد يبدو للقارئ لأول وهلة أن كل غرض من هذه الأغراض السابقة الذكر صحيح أو مقنع فى حد ذاته ، بيد أنه إذا أنعمنا النظر فى هذا الأمر وصلنا إلى ما وصل إليه الدكتور م. و. كيتنج الذى قرر : أنه من الصعب تعيين غرض عام للتربية ، وأن ما يبدو من نجاح هذه المحاولات لتحديد غرض عام لها ليس إلا وهماً خاطئاً . وذلك لأن لكل فرد منا وجهة نظر فى التربية تخالف وجهة نظر غيره .

على أنه يمكن الوصول ببساطة إلى مصدر هذا الخلاف فكل نظام تربوى يقوم على فلسفة عملية خاصة تتصل بالحياة اتصالا وثيقاً ، ولما كان كل غرض تربوى محسوس يقوم على وجهات نظر خاصة إلى الحياة : أى يرمى إلى تحقيق مثل أعلى ، ولما كانت المثل العليا للحياة دائمة التغير والاختلاف ، فإننا ننتظر دائماً صراعاً يظهر أثره فى نظريات التربية .

ويرجع السبب الرئيسى لهذا الاختلاف إلى تركيب الطبيعة البشرية ، فالناس يختلف الواحد منهم عن الآخر ، وهم فى آرائهم الفلسفية عن الحياة يميلون إلى إبراز جانب واحد من نواحيها المتعارضة ، ويغفلون النواحى الأخرى . فبعض المفكرين فى أوربا بعد عصر الإصلاح الدينى كانوا يرون أن حياة الفرد وحدة كاملة غنية بنفسها وأن البشر لم يضطروا إلى تكوين هذه المجتمعات إلا لأن الحياة الفردية — وفقاً لقوانين الطبيعة — « حياة وحشة وفقر ، وهمجية قصيرة الأمد » هذه — الحركة الفردية — المتطرفة لم تلبث أن جاء على أثرها

حركة إجماعية تخالف الأولى وصلت إلى أوج عظمتها على يد « هيجل » Hegel الذى بدأ يناقض « هبز » Hobbes كل المناقضة فهو يرى أن المجتمع ليس وليد تفكير الإنسان بل هو الأصل فى وجود كيانه الروحى إذ الدولة قوة روحية عظيمة لا يعدو الفرد فيها أن يكون عرضاً زائلا ، وهى مثالية لم يحلم بها « هبز » وهى روح كبيرة يستمد منها الفرد كيانه أو يستمد منها أيضاً إرادته الخاصة وشعوره وكل ما يعرف من عالم الحقيقة. ومن هنا نتقدم بالقارئ إلى مناقشة أهداف التربية الفردية الاجتماعية.

أهداف التربية الفردية والاجتماعية

القضية التى نريد تحقيقها هى : أنجعل هدفنا فى التربية تكوين الفرد لذات الفرد ، أى ننمى فرديته بجميع قواها بغض النظر عن مطالب المجتمع ونظمه وأهدافه ؟ أم نربى الفرد ليحقق أهداف المجتمع ويتقبل نظمه قبولا أعمى ، ويلبى مطالبه على حساب فرديته ؟ وهذه القضية تمثل طرفين متناقضين يبدو أن أحدهما لا يثبت إلا بزوال الآخر .

ونحن حين ننظر إلى الفرد لا يمكن أن نجرده من المجتمع الذى يعيش فيه ، فهو يعيش فى أسرة وفى قرية أو مدينة . وهذه الأخيرة جزء من أمة ، فلا يمكن أن نتصور إنساناً يربى منعزلا عن المجتمع البشرى وينمو النمو البشرى الصحيح[١] بل لابد له أن يعيش فى مجتمع وأن يتأثر بكل ما فى هذا المجتمع من مؤثرات . كما لا يمكن أن نتصور إنساناً مجرداً من القوى الطبيعية العقلية والجسمية التى تكون فرديته المميزة له ، والتى تستجيب للمؤثرات المختلفة التى تحيط به . وإذن فالإنسان فى نموه خاضع لهذا التفاعل المستمر بين المجتمع والبيئة المادية من ناحيته ، وبين قواه ومواهبه الفطرية من ناحية أخرى . غير أن عوامل التربية المقصودة (الأسرة والمدرسة) يمكن توجيهها بحيث تهدف فى تربية الطفل إلى أغراض معينة ، هى من وضع المجتمع ولمصلحته وخدمته بغض النظر عن ميول

---

(١) من الحوادث المشهورة حادث : Le Sauvage de L'Aveyron وخلاصة هذا الحادث : أنه عثر فى أواخر القرن الثامن عشر وأوائل التاسع عشر – على طفل متوسط فى غابة قريبة من قرية بجنوب فرنسا بمقاطعة أفيرون Aveyron . وقد نقل هذا الطفل إلى باريس ، حيث قام بتربيته أستاذ شهير هو الدكتور إيتار Itard . وظل يشرف على تربيته نحواً من أربع سنوات كان تقدم الصبى فيها بطيئاً . وفى النهاية يئس إيتار من إيصاله إلى مرتبة الإنسان المتمدين وقال : « إن الإنسان إذا ما حرم من بيئته البشرية فانه يكون دون الحيوان » انظر كتاب : The Wild Boy of Aveyron by Itard

الفرد ورغباته ونموه التلقائى الحر . وهذا يتأتى بإشراف المجتمع — عن طريق الحكومة أو رجال التعليم وأولى الأمر — على التربية ، وتحكمه فى نظمه وموادها وطرقها وأهدافها . فيملى أهدافه ويجعل كل نظم التربية سائرة نحو تحقيقها . وبذلك يقتل فردية المتعلم ، ويتخذها وسيلة لغاياته . وقد حدث هذا فى الماضى ، ولا يزال قائماً الآن فى بعض الأمم . ففى إسبرطة كان الغرض من التربية « إعداد الشبان للدفاع عن الدولة وصيانتها » ، ولذلك هيمنت الحكومة على تربية الأطفال الأحرار من يوم ولادتهم ، ولم تترك الآباء أحراراً فى نوع التربية التى يريدونها لأطفالهم . حتى لقد كانوا يلقون بالأطفال الضعاف على قمم الجبال وللحيوانات المتوحشة ليتخلصوا منها . وكانت التربية فى كل أدوارها خاضعة للحكومة يصب فى أثنائها الناشىء صبا خاصا ، حتى يخرج جنديا مقاتلا . فكأن حياة الإسبرطى الحر كانت خاضعة فى كل صورها لإدارة الحكومة . ولم تكن له أو لأسرته الحرية فى أن يربى التربية التى تتناسب مع فرديته . ولذلك كانت التربية الإسبرطية تضحى بالفرد فى سبيل الجماعة . وكان غرض (أفلاطون) من التربية — كما وصفه فى جمهوريته — — « إعداد طائفة من الناس لخدمة الحكومة » . ولذلك قصر همه على تربية هذه الطائفة الصالحة . يتبين هذا من أنه وضع فى جمهوريته نظاماً خاصاً حتم تطبيقه على هذه الطبقة . وبين الغرض فى كل مرحلة من مراحل هذا النظام ، وألزم الشبان بالخضوع له ، وهو بتحكمه هذا فى توجيه الشبان ووضع خطط التعليم ، ألغى نظام الأسرة ، وضحى بالفردية فى سبيل الأغراض الجمعية — أغراض مدينته الفاضلة . ولم يكن أرسطو أقل من أفلاطون حرصاً على تحقيق أهداف المجتمع على حساب نمو الفرد ، فقد رأى أن تشرف الحكومة على التربية حتى قبل الزواج ، وأن تئد من الأطفال الضعاف والمشوهين . وهو يقول : « يقضى النظام الطبيعى أن تقوم الدولة على الأسرة وعلى الفرد ، لأن الدولة كل ، والفرد والأسرة أجزاء ، والكل يجب أن يقوم على أجزائه . فالفرد جزء من أمته ، والغذاء الذى يعطى للجزء يجب أن يتلاءم مع الغذاء الذى يتطلبه الكل ، وما الفرد إلا ملك للأمة » ومعنى هذا أن مصلحة الفرد يجب أن يضحى بها من أجل مصلحة الجماعة ، فلا قيمة للفرد إلا بالجماعة . والواقع أن هذا المذهب الذى يغلب مصالح الجماعة على مصلحة الفرد إنما ينتج عن ظروف خاصة

تحيط بالجماعة ، وتجعل المربين وأولى الأمر يفكرون أولا فى إنقاذ الجماعة مهما كلف ذلك من تضحيات فردية . ونحن نشاهد هذا فى أوقات الحروب . فإن كل طاقة الأمة وجهودها تنحصر فى صيانتها وسلامتها . ولذلك تحول التربية فيها فتجعل جميعها عسكرية تتجه إلى هذا الهدف الجديد . ونجد فى دراسة تاريخ الأمم أنه كلما حلت أزمة خطيرة بأمة ، وكان الخلاص بتضحية الفرد ضحى به ؛ فنى أثناء الثورة الفرنسية ذكر « تاليران » فى تقرير له عن التعليم قدمه للجمعية الوطنية : « إن على المربى أن يلقى فى روح النشء أنهم يعيشون لا لأنفسهم بل لأمتهم ، وأنهم عما قليل سيصبحون هم مدينين لها بأرواحهم ، وأن كل فائدة لا يتعدى نفعها الفرد هى إلى الشر أقرب منها إلى الخير » . وبعد استيلاء الفرنسيين على بروسيا أخذ « فخته » Fichte الفيلسوف الألمانى يلقى فى جامعة برلين سلسلة من المحاضرات عنوانها (نداءات للأمة الجرمانية) تضمنت برنامجاً جديداً للتربية ، طلب فيه أن يكون الغرض من تربية الفرد خدمة الدولة وصيانتها إذ أنه لا بقاء للأفراد من غير الدولة . وكان هيجل من أنصار هذا المذهب والداعين إليه ، وعنده أن الدولة هى الخالدة والأفراد زائلون ، وكل فرد إنما خلق للمحافظة على كيان الدولة[١] وسلامتها . وفى العصر الحديث رأينا كيف أن النظام النازى قد أخضع التربية وأهدافها لمبادئه . ومن أشهر الدعاة لفلسفة إخضاع الفرد لمثل الدولة Giovanni Gentile الفيلسوف الإيطالى ، وأحد رجال التربية . وهو يرى أن الدولة ذات سلطة شبه إلهية ، وأن الفرد يعيش فقط لخدمتها . والحال فى روسيا كذلك فحياة الفرد يجب أن تمتزج نهائياً بحياة الجماعة . وأنه لا يصح أن يكون للفرد رأى أو فن يخالف الجماعة[٢] .

واليابان [٣] الحديثة إحدى الدول التى جعلت العظمة الوطنية الهدف الأسمى للتربية ، فهدف التربية عندها « تخريج مواطنين مخلصين للدولة عن طريق تربية عواطفهم ، ونافعين لها عن طريق المعارف التى تعلموها » ، وقد اشتهر اليابانى بأنه يضحى عند الخطر فى سبيل دولته . بل لقد حدث مثل هذا فى الحرب العالمية الثانية فإن مئات من اليابانيين انتحروا بدلا من أن يقعوا فى الأسر

---

(١) يطلق على هيجل لقب The Apostle of State Absolutism

(٢) ص ٤ ، ٥ من كتاب Education Its Data & First Principles byPercy Nunn

(٣) ص ٤ من كتاب On Education by Bertrand Russell

أو فى يد العدو فيذلهم ويمتهن كرامتهم الوطنية القومية .

وكان النظام النازى — على ما به من كفاية فى العلم والإنتاج وقدرة عملية — يفرض سلطة الدولة على الأفراد ، فيضحى بهم فى سبيل إسعادها . ولم يكن يحسب للفرد حساباً ما ، إذا ما كانت هناك أدنى شبهة فى تعارض مصلحة الفرد مع مصلحة الجماعة . وكانت التربية النازية تصوغ عقول الشباب وعواطفهم فى قوالب خاصة . ومما سبق نستطيع القول : بأن الدولة متى تحكمت فى نظم التعليم وجعلت أهدافه محصورة فى تمجيدها ، ونظرت للفرد باعتباره وسيلة لا غاية ، أصبح الفرد ضحية هذه الأهداف .

أما أنصار الأهداف الفردية فمنهم كانت Kant الفيلسوف الألمانى الذى يقول : « إن وظيفة الحكومة هى معاونة الفرد على النمو ، لا أن تستذله وتستعبده وتستغله . واحترام كل فرد واجب باعتباره غاية مطلقة فى حد ذاته . وإنها لجريمة تقترف ضد الإنسانية أن تتخذ من الفرد وسيلة لغرض ما كائناً ما كان » وكان يرى أن نمو الفرد وتميزه فى استكمال شخصيته من العوامل الدافعة إلى التنافس والطموح والإنتاج . وهذا التنافس هو السبب فى إطراد التقدم . وكان « نيتشه » Nietzche الفيلسوف الألمانى يؤمن بالإنسان كهدف نهائى للتربية ويقول : « إن غاية الإنسانية هى الإنسان الأعلى ، لا الجنس البشرى بأسره . وآخر ما ينبغى للمفكرين أن يهتموا له هو تحسين الإنسانية وإصلاحها . فلا صلاح للإنسانية بل ليس للإنسانية وجود على الإطلاق . وكل ما يوجد هو مجموعة من الأفراد . والمجتمع أداة للزيادة من قوة الفرد وشخصيته ، وليس غاية فى ذاته ، لأننا إذا قلنا إن واجب الأفراد هو التفانى فى خدمة المجتمع فلأى شىء خلق المجتمع ؟ وعنده أن الفرد هو الغرض الأسمى فى الحياة وأن نموه وتقوية مواهبه هما المقصودان أولا وبالذات . والمجتمع إنما يقوى وينمو تبعاً للفرد . وعلى هذا تجب العناية بالفرد لفرديته ، والعناية بقواه حتى يصل إلى أقصى ما يمكن من الكمال . ومن الدعاة لمذهب الفردية « جان جاك روسو » الذى جعل الطفل مركز عنايته ورعايته ، ووجه كل اهتمام المربى إلى تنمية ما فى هذا الطفل من قوى ومواهب . وقد اختار العوامل الطبيعية التى تحيط بالطفل لتنمى ما عنده من قوة . وهدفه فى التربية . فى مرحلة الطفولة الأولى ، « هو إعداد الطفل ليصير قادراً على ضبط حريته وعلى استعمال قوته فى التعليم ، وتكوين عاداته الطبيعية ، ليصير قادراً على ضبط نفسه عندما يقوم بعمل من الأعمال التى يأتيها بحرية

من إرادته » . ومن هذا يتضح لنا أن الفردية التى يرمى إليها روسو هى التى تسمح لقوى الطفل واستعداده بالنمو الطبيعى من غير كبت أو تعطيل . والحقيقة كما قلنا هى « أن التعصب لمذهب الفردية — كالتعصب للمذهب الاجتماعى — كلاهما نتيجة للظروف السياسية والاجتماعية السائدة فى العصر الذى يعيش فيه المربى والمصلح والفيلسوف » فإذا نظرنا إلى رأى « روسو » وجدنا أنه نتيجة لما وصل إليه الفرد فى عهده من إهمال وإلى استبداد الملوك وتحكمهم فى الرعية ، وإلى سلطان الكنيسة الجاهلة التى كانت تدعى لنفسها حق إنقاذ الناس وتطهيرهم من آثامهم التى ولدوا بها . وبذلك كانت فردية الإنسان فى عهده مقيدة تقييداً أعمى بسلطة الكنيسة والحكومة ، وكانت التربية مقصورة على طبقة من الناس هم الأرستقراط ، وأهمل الآخرون من سائر أفراد الشعب . فهذه الظروف السياسية والدينية هى التى جعلت روسو ينادى بحق الفرد فى حرية التربية . ويجعل هدف التربية تنمية ما عند الفرد من قوى طبيعية . ويمكن أن نلتمس الظروف السياسية والاجتماعية التى أدت إلى جعل أهداف التربية « خدمة الجماعة لا تنمية الفرد » فى كل أمة عنيت بهذا المذهب . وقد تناول السير برسى نن» مناقشة هذين المذهبين . وهو يرى أن فرداً لا يمكنه أن يستكمل فرديته الإنسانية إلا إذا عاش فى مجتمع ، وأن خيراً لا يمكن أن يوجد فى العالم البشرى إلا عن طريق نشاط الفرد الحر رجلا كان أو امرأة ، وأن التربية يجب أن تتكيف بحيث تتناسب مع هذه الحقيقة ، وليس معنى هذا إنكار سلطة المجتمع على الفرد ومسئوليته نحو المجتمع ،كلا ، فالفرد لا يمكنه أن يعيش وينمو قيمة منعزلا عن طبيعته ، وهى طبيعة اجتماعية وفردية معاً . كما أننا لا نريد أن ننكر التقاليد الاجتماعية ونظم المجتمع وأثر الدين فى حياة الفرد فنتجرد به عنها جميعاً أو نهملها ، ولكننا ننكر ن يكون هناك هدف أعلى للتربية — مهما كان مثالياً — يضحى من أجله بالفرد . فكما أن الفرد لا يمكن أن يستكمل نمو فرديته إلا بحياته مع غيره ، فهو عضو فى جماعة لا يستغنى فى نموه عنها ولا عن أهدافها ، كذلك يجب أن نترك لقواه ومواهبه أن تنمو النمو الكامل حتى يتخذ مكانه فى هذه الجماعة . وبعبارة أخرى

All we[1] demand is that Individuality shall have free scope within the common life to grow in its own way, and that it shall not be warped from its ideal bent by force.

---

(١) Modern Educational Theories, by Bode.

فالتربية الصحيحة إذن هى تلك التى تجمع بين الهدفين الفردى والجمعى وهى التى تنمى الفرد حتى يقوى من أهداف الجماعة الصالحة ويعمل على تحقيقها . وكما يقال : إن الحذاء يستعمل لحماية القدمين لا ليمنعهما من النمو ، كذلك يجب أن تكون التربية . ولقد وفى (جون ديوى) هذا الموضوع حقه فى كتابه "Education to day" فهو يعتقد أن التربية المجدية الحقة هى نتيجة إثارة قوى الطفل ، عن طريق مطالب الظروف الاجتماعية التى يعيش فيها . وأن لعملية التربية ناحيتين : ناحية نفسية تتصل بالفرد ، وناحية اجتماعية تتصل بالمجتمع ، وليست إحداهما تابعة للأخرى أو خاضعة لها أو مهملة بالنسبة إليها . والناحية النفسية وهى الأساس ، وغرائز الطفل وقواه تعطى المادة الضرورية للتربية . وإذا لم تعتمد التربية على فهم لتكوين الطفل النفسى ولنشاطه فإنها تكون تعسفية لا ضابط لها . وينتج عنها تفكك أو كبت لطبيعته . ومعرفة الظروف الاجتماعية لازمة لتفسير قوى الطفل ، وجعلها تعبر عن نفسها فى الحياة العملية. فلكى نعرف معنى قوة من القوى يجب أن نمكنها من أداء وظيفتها . ولا يتأتى هذا إلا إذا اعتبرنا الفرد عضواً عاملا فى الحياة الاجتماعية ومكناه من استخدام جميع قواه ، وأطلقنا له الحرية. فتربيته إذن فردية حيث هو فرد وجمعية إذا نظرنا إليه فى ضوء المجتمع .

ونحن — باعتبارنا أفراداً أعضاء ضروريون فى بناء الجماعة البشرية ضرورة اليد والعين والقلب للجسم الإنسانى . فكل أفراد المجتمع ، وكل نظمه وتقاليده قوية الارتباط بعضها ببعض ويؤثر أحدها فى الآخر . فالفرد يؤثر فى الجماعة والجماعة تؤثر فى الفرد . وليس فى استطاعة فرد واحد أن ينتج كل ما نحتاج إليه من الضروريات فهو إذاً بعمله الذى يقوم به يخدم كل أفراد المجتمع ويكمل عمل غيره . وهو بدوره يستفيد من عمل غيره ويعتمد عليه . فكل تقدم ورقى يصيب الأفراد عن طريق التربية يكون له أثره فى تقدم المجتمع ورقيه .

ومما تقدم نستطيع القول بأن « التربية يجب أن تنمى الفرد وتهيئه بصورة تجعل مصالحه تنسجم وتتفق مع مصلحة الجماعة ، وتجعل الجماعة تعنى بصالح الفرد وتقدم له خير ما أنتجت الحضارة ، حتى يصبح عضواً مليئا بالنشاط والقوة ، غنياً بتجارب المجتمع الذى يعيش فيه[1] . »

فالتربية السليمة يجب أن تكون فردية اجتماعية معاً .

---

(١) ص ٧٤ كتاب Education for the Needs of Life, by Erving Edgar Miller.

مراجع الباب الثانى

١ ـ فى التربية تأليف برتراند رسل وترجمة أحمد عبد السلام الكردانى ومحمد أحمد الغمراوى .
٢ ـ قصة الفلسفة الحديثة لأحمد أمين وزكى نجيب محمود .
٣ ـ التربية وأصول التدريب للأستاذ أمين مرسى قنديل .

4. Education for Changing Civilization by W.H. Kilpatrik.
5. History of Education, by Monroe.
6. Education for Citizenship, issued by The Association in Citizenship.
7. Education Today, by John Dewey.
8. Le Sauvage de L'Aveyron, par Itard, translated by George and Muriel Humphrey.
9. Education, its Data & First Principles, by Percy Nunn.
10. Education, by R.P. Campagnac.
11. Modern Educational Theories, by Boyd Bode.
12. Education for the Needs of Life, by Erving Edgar Miller.
13. The Teacher's Encyclopaedia, by A.P. Laurie.

مراجع خاصة بأغراض التربية وتحليلها

1. Bagley : The Education Process : Chap. III.
2. Miller : Education for the Needs of Life : Chap. II.
3. Thorndike : Education : Chap. I.
4. Henderson : Text Book in the Principles of Ed. : Chap I.
5. Whitehead : The Aims of Ed. : Chap. I.
6. Nunn : Ed., its Data and First Principles.
7. Ruediger : The Principles of Ed.: Chap. III.
8. Welton : What do we mean by Ed.: Chap. III.
9. Fraisier : Introduction to Ed.
10. Strayer : A Brief Course in the Teaching Process. : Chap. I.
11. Butler : The Meaning of Ed.: Chap. I.

الباب الثالث

التربية والتعليم

أشرنا من قبل إلى أن التربية بمعناها العام تشمل كل أنواع النشاط التى تؤثر فى قوى الفرد واستعداده وتنميها . وهذه الأنواع من النشاط مصدرها عوامل مختلفة . فلا تشمل التربية ما نقوم به من إعداد لأنفسنا وما يقوم به غيرنا لتنمية قوانا حتى تصل إلى أقصى ما يمكن من كمال فحسب ، بل إنها تشمل أكثر من هذا ، كل تغيير فى غرائزنا وميولنا الفطرية وأخلاقنا — يحدث بطريق غير مباشر من عوامل أخرى لها أهداف غير التربية ؛ كالقوانين الشرعية أو المدنية ، ونظام الحكم ، والفنون الصناعية . وأساليب المعيشة والتقاليد الاجتماعية[1] .

نعم هذه كلها تؤثر فى التربية بل يؤثر فيها غيرها أيضاً كالبيئة المادية والطبيعية التى لا تخضع لسيطرة الفرد ؛ مثل الجو والتربة والموقع الجغرافى . فكل ما يساعد على تشكيل الكائن البشرى وجعله فى الحالة التى هو عليها ، إنما هو جزء مؤثر فى تربيته .

فهذا المعنى للتربية يشمل كل تنمية منصبة على قوى الفرد واستعداده ، وتوجيهها ، أما التعليم فيقصد به نقل المعلومات من المعلم إلى المتعلم ، المعلم الإيجابى إلى المتعلم المتلقى ، الذى ليس له إلا أن يتقبل ما يلقيه المعلم ، فالتربية إذاً ذات معنى واسع شامل لكل نهوض وترقية إيجابية تقوم بقوى الفرد ، بينما التعليم ذو معنى محدود يتضمن نقل المعرفة . والتربية بالمعنى العام تقع على جميع نواحى الإنسان : الجسمية والعقلية والخلقية والاجتماعية ، والتعليم يقصد به أولا وبالذات نقل المعرفة إلى الفرد كوسيلة للتربية فهو بهذا المعنى محدود جداً بالنسبة للتربية وعامل جزئى ، وليس فيه من إيجابية الفرد إلا بقدر ما يتلقى به المعرفة .

---

(١) من حديث افتتاحى ألقاه جون ستيوارت فى كلية سنت اندرو . نقلا عن ص ٢ من
Teaching, its Nature & Varieties by B. Dumville.

وواضح أن كلمة التعلم مأخوذة من العلم . فهى إذن مقصورة على العلم الثقافى الذهنى الأكاديمى ويرجع تحديد معنى التربية هكذا فى دائرة التعلم الضيقة إلى أن العناية بالعلم قد زادت فى القرون الوسطى حتى صار ينظر إليه كوسيلة لتكميل الفرد الخلقى والعقلى . وبهذا المعنى كانت المدارس تؤدى وظائفها . ولا زالت فكرة الرجل العادى عن التربية محدودة بالتعلم الأكاديمى[١] . والسبب فى هذه الفكرة أن أى عمل — لكى يتم إنتاجه وفقاً للقواعد والأصول الصحيحة — يجب أن يكون لدى صاحبه معرفة بهذه القواعد وبالصورة التى سيصبح عليها العمل بعد تمام إنشائه ، فكأن المعرفة قصد بها استخدامها عند التطبيق استخداماً صحيحاً . فهى إذن جزء ضرورى لنشاط الفرد العملى . وهى وسيلة لتحقيق الإنتاج العملى . وهذا هو المعنى الذى قصده سقراط بالمعرفة — أى — المعرفة ذات الأثر فى عمل صاحبها . ولا يزال هذا المعنى قائماً[٢] .

ولا يكون للمعرفة أثرها فى حياة الفرد إلا إذا كانت حية يستفيد منها فى سلوكه . وليس الأمر كذلك فى المعرفة التى يحصلها تلاميذنا فى المدارس الآن ، إذ أن همّ المدرس هو إتمام المقررات بأى صورة ، وهمّ التلاميذ حفظ هذه المقررات بفهمها طبعاً ، وقد يكون بغير فهم ، ثم النجاح فى الامتحان ، ولكن التجارب وتتبع حياة التلميذ بعد خروجه من المدرسة أثبتت أن التفوق فى الامتحان ليس ضماناً كافياً للنجاح فى الحياة العملية ؛ لأن مجرد المعرفة لا تكفى ، وكثير من البارزين فى المدارس التقليدية يفشلون فى ميدان العمل لنقص فى تربيتهم . والتربية الحديثة تقلل من شأن المعرفة الميتة ، التى تتأتى عن طريق التعلم ، المعرفة التى تتخذ وسيلة حتى فى تكوين الخلق كما هى الحال فى دروس الأخلاق والدين والتربية الوطنية .

ويعتبر « جان جاك روسو » زعيم التربية الحديثة بجعله الطفل وقواه ونشاطه مركز العناية ، وتركه يعمل ويتعلم ويختبر عن طريق محاولاته هو ، وممارسته هو ، لا أن يقدم له العلم مهيئاً جاهزاً . فالتربية إذاً منصبة على قوى الطفل بتدريبها

---

(١) ص ٥ من كتاب A Living Philosophy of Education, by Washburne.

(٢) ص ١٧ ، ١٨ من كتاب Principles & Methods of Teaching, by Welton.

وتوجيهها الوجهة الصالحة ، حتى يكتسب عادات عقلية وجسمية نافعة له ، كعضو فى المجتمع ، وحتى يكتسب مهارة يتمكن من تكيف سلوكه بحسب الظروف المختلفة ، وهى منصبة على غرائزه وميوله ، فتعليها وتبنى سلوكاً مكتسباً يتفق مع نظام المجتمع ، وهى منصبة على وجداناته وذوقه ، فتكون منها عواطف تلتف حول الحق والعدم والجمال ، والتربية كما يقول وليم جيمس هى تنظيم القوى البشرية التى عند الفرد تنظيماً يضمن له حسن التصرف والتكييف ، فى عالمه الاجتماعى والمادى(٣).

أما التعليم فمحدود بالمعرفة التى يقدمها المدرس(٢) فيحصلها التلميذ ، وليست المعرفة دائماً قوة ، وإنما هى قوة إذا استخدمت فعلا واستفاد منها الفرد فى حياته وسلوكه . ونحن لا ننكر أن التعليم قد أخذ فى السنوات الأخيرة يعنى بعقلية الطفل وميوله ونشاطه وشوقه . ويستفيد منها جميعاً فى جعله إيجابياً فعالا متعلماً لا مستقبلا فقط .

وهذا الاتجاه فى التعليم يقربه من التربية ، فما ينتج عن التعليم من أثر فى إنماء القوى والمواهب وتهذيب الوجدان ، وتكوين العادات الصالحة والعواطف الطيبة يعتبر تربية .

مميزات التربية الحديثة

كان هدف المدرسة التقليدية القيام بإعداد المنهج الدراسى ، أو اختياره وإعداد مواده ، والقيام بتدريسها للتلاميذ ، بأصلح طرق ممكنة ليفهم التلاميذ ويحصلوا ، ويتمكنوا من النجاح فى الامتحان ، فالمدرسة إذن هى المسئولة عن معظم الأعمال فى التعليم إن لم تكن جميعها .

أما المدرسة التقدمية "Progressive School" التى تقوم بالتربية الحديثة فتتولى تهيئة البيئة المناسبة ، والوسط الصالح ، وتعتمد على نشاط التلميذ وإثارة المشكلات أمامه لحلها ، وتحديد الأهداف ، وتشجعه وتقوده فى محاولاته اللازمة لتحقيق هذه الأهداف التى أمامه . فهى تقف من التلميذ موقف

(١) ص٢٩ من كتاب: Talks to Teachers

(٢) ص ١١ من كتاب: Nation's Schools by Bombas Smith.

المرشد والمهذب والموجه ، وتسعفه عند الحاجة . والمدرسة الحديثة ترمى إلى أن تكون صورة من المجتمع الذى يعيش فيه الطفل ، فتتيح له كل الفرص ليعمل ويتعلم بنفسه ، وبالتجارب ، كما لو كان خارج المدرسة :

ويمكن تلخيص مميزات التربية الحديثة فيما يأتى :

١ – الاهتمام بالطفل ونموه الجسمى والعقلى والوجدانى والاجتماعى : وكان هذا الاهتمام نتيجة لتقدم علم النفس وتجاربه ، وتقدم التربية التجريبية ، فتجارب علم النفس ونتائجها أخذت تطبق فى حجرة الدراسة ، وتتخذ أساساً لتجارب أخرى تربوية ؛ كقياس مواهب الأطفال وذكائهم ونموهم . وبذلك أخذت التربية تقترب من العلوم التجريبية ، ويزاولها المربون وفقاً لأسس ضابطة كلها مستمدة من الطفل الذى هو موضوع التربية . وعلى هذا صار إعداد المدرس لا يكتفى فيه بتزويده بالمادة التى يحتاج إليها فى تعلم الطفل ، بل لابد من معرفة (سيكولوجية) الطفل ، حتى يوجه المدرس وظيفته ، وهى التربية ، التوجيه المناسب لهذا الطفل . ولقد خدم علم النفس التربية أكبر خدمة كما عبر عن ذلك الأستاذ « أدمز » بقوله Education has captured Psychology وعلى هذا استفادت التربية الحديثة من علم النفس للطفل فى الوسائل التى تستخدمها لنموه (١) .

٢ – احترام شخصية الطفل : فقد أحاطته التربية الحديثة بالثقة والطمأنينة وأشعرته بشخصيته وفرديته . وذلك بتمكينه من التعبير عما فى نفسه بكل أنواع التعبير كالكلام ، واللعب ، والرقص ، والغناء ، والتمثيل ، والرسم والأشغال . ذلك لأن قوى الطفل إذا لم تحترم من حيث هى قوى وتشجع على التعبير عن وجودها كبتت وضعف نموها . وإذا ما أراد المدرس أن يخضعها لسلطته هو ويطبعها بطابعه الخاص ويكيفها بصورة معينة فى ذهنه . فإنه بهذا يقتلها ولا يبيح لها النمو الطبيعى . والتربية الحديثة تهيئ الفرص والبيئة لإظهار شخصية الطفل فى الملعب والحقل وفناء المدرسة والرحلات والجمعيات المختلفة وحجرة الدراسة ، مع الإشراف والتوجيه المناسبين عند الضرورة . ولا يفهم من هذا أن

---

(١) ص ٤ ، ٥ من كتاب Experimental Education, by Robert Rusk.

حرية الطفل مطلقة . بل عليها كما ذكرت رقابة موجهة .

٣ — التعليم عن طريق اللعب والتجربة والممارسة : وقد كانت التربية التقليدية تعتبر اللعب مضيعة للوقت والمجهود وتحول بين الأطفال وبينه ، أما التربية الحديثة فترى أنه ضرورى لنمو الفرد الجسمى والعقلى وأنه ميل طبيعى له غايته التربوية العظيمة . وأن المدرسة الناجحة هى التى تستغل هذا الميل ، وقد تنبه لهذا فرويل ، مؤسس رياض الأطفال ، وبستالوتزى من بعده ، ثم مدام منتسورى . وصارت كل مدارس الأطفال فى أوربا وأمريكا تعترف بهذا المبدأ .

٤ — التعليم عن طريق العمل والخبرة الشخصية : ويرجع هذا المبدأ إلى جعل المدرسة صورة من الحياة ، وأن المرء فى الحياة يتعلم بطريق الخبرة الشخصية ، ولذلك غيرت طرق التدريس التقليدية ، وصار التلميذ هو الإيجابى الذى يبحث ويجمع ويكشف المعلومات . وذلك كما فى دروس المشروع وفى طريقة دلتون .

ولا يخفى ما فى هذا المبدأ من تشجيع الاعتماد على النفس ، وتنظيم عملية التفكير ، وتنمية روح التعاون مع الجماعة ، والعناية بأسلوب العمل ، أكثر من تحصيل المعرفة نفسها .

٥ — خلق الجو الاجتماعى الصالح لنمو الطفل وتكامل شخصيته : وذلك لأن المدرسة الناهضة جزء من المجتمع كما قلنا ، أو هى مجتمع صغير . فهى إذن تمكن الطفل من أن يعامل زملاءه ورؤساءه بالروح الطيبة التى تخلقها هذه المدرسة ، روح الاحترام والأخذ والإعطاء ومعرفة الحقوق والواجبات وتنفيذ القوانين واللوائح عن رغبة وإصلاح وإخلاص ، وأداء الواجب للواجب عينه . فالتلميذ فى المدرسة الناهضة يصدر فى أعماله وسلوكه عن عقيدة ، والضابط له فى شعوره داخلى لا خارجى وبذلك يصير احترام النظام جزءاً من حياته .

ومن صور هذا الجو الاجتماعى الذى تخلقه المدرسة ، نظام الأسر والجمعيات والأندية والرحلات ، والكشافة ، وفى هذه جميعها يشعر الطفل بعضويته فى مجتمع ، وبأنه شريك فى نجاح هذا المجتمع . وأن عليه أن يقوم بدوره الذى يكلف به ، ويساهم فى وضع القانون واحترامه .

٦ ــ العناية بصحة الجسم والعقل : وذلك بإعداد المدرسة الصالحة لنمو الجسم نمواً طبيعياً وتزويد هذه المدرسة بما يحتاجه هذا النمو من غذاء وتمرينات وعلاج . وكذلك فهم الناحية الوجدانية والنزوعية عند الطفل وتوجيهها توجيهاً صحيحاً يتخلص به من العقد النفسية بقدر ما يمكن ، ودراسة العوامل التى تؤثر فى صحة التلاميذ العقلية .

٧ ــ التقريب بين الأسرة والمدرسة وتعاونهما فى تربية الطفل : وسنعرض لهذا عند التكلم عن كل من الأسرة والمدرسة ، كعامل من عوامل التربية .

مراجع الباب الثانى

1. Teaching, Its Nature & Varieties, by B. Dumville.
2. A Living Philosophy of Education, by Washburne.
3. Principle & Methods of Teaching, by Welton.
4. Nation's Schools, by Bombas Smith.
5. Experimental Education, by Robert Rusk
6. Education, Its Data & First Principles by Percy Nunn.
7. Talkes to Teachers, by William James.

٨ ــ التربية ، مادتها ، ومبادئها الأولية : تأليف سير برسى نن وترجمة صالح عبد العزيز .

الباب الرابع

عوامل التربية

إذا نظرنا إلى التربية بمعناها العام ، وهو كل نوع من أنواع النشاط يؤثر فى نمو قوى الطفل ، وتوجيهها ، وجدنا أن هناك عوامل كثيرة : فالطفل منذ يولد إلى أن يشب ويكتمل نموه العقلى ، والجسمى ، ويشيخ ، ثم يموت ؛ خاضع لكل ما من شأنه أن يؤثر فيه ، ويضيف إلى خبراته وتجاربه ، ويكيف من سلوكه ، ويغير من تربيته ، فهذا التغيير المستمر طول العمر ، الطارئ فى كل لحظة من لحظات الحياة إن هو إلا نتيجة لعوامل خارجية ، تؤثر فى استعداد الطفل الوراثى ، وطبيعته ، وقواه . فلدينا الطفل المزود بقوى فعالة ، ذات خصائص موروثة ، هى خصائص النوع ، وخصائص الأسرة . ولدينا — أيضاً — البيئة المحيطة بالطفل ، والتى لا تفتأ تتفاعل مع قواه ، أو قوى الكبير ، فتحدث تغييراً هو التربية . فما هذه العوامل ؟

إنها الشمس ، والهواء ، والضوء ، والحرارة ، وما يسمعه الطفل ، ويلمسه ، ويطعمه ، والأسرة التى يعيش فيها ، والمنزل المادى ، وما فيه من عوامل الراحة ، والصحة ، أو عدمها ، والشارع الذى يعيش فيه ، والأطفال الذين يلاعبهم ، والقرية بعاداتها ، وتقاليدها ، ومواسمها ، وأعيادها ، وحفلاتها ، أو المدينة — إن كان يسكن مدينة — والأمة التى ينتمى إليها ، بقوانينها ، وتقاليدها ، وعلاقاتها الدولية ، وحياتها الاقتصادية ، وتاريخها ، وآدابها ، وثقافتها ، وفنونها ، وآمالها ...[1] بل إنها كل العوامل التى تؤثر فى الطفل — أو فى الكبير — من خارج أمته . ففى العصر الحاضر لم تعد البيئة مقصورة على البيئة المحلية القريبة ، التى كانت فى الماضى تقف عند حدود القبيلة ، أو الشعب ، بل صارت الآن تمتد فتشمل العالم أجمع ؛ لأن العالم فى عصرنا الحاضر صار قوى الارتباط بعضه ببعض . فالطفل الجالس بمنزله فى إحدى القرى المصرية قد يسمع حديثاً يذاع بالعربية من لندن ، أو نيويورك أو الصين ، أو أى بقعة

---

(١) ص ٤ من كتاب "Education to day by J. Dewey".

نائية فى العالم . والطفل العربى يقرأ الآن من الكتب والمجلات ما يكون قد طبع فى أمريكا ، أو اليابان ، أو جزر الهند الشرقية . وهو يرى فى مدرسته أو فى السينما ، أفلاماً عن الطفل الفرنسى ، أو الأمريكى ، أو الصينى ، أو عن حياة الشعوب الأخرى ، أو عن صناعة من الصناعات ، أو أى نوع من أنواع الحياة الحيوانية ، أو الجمادية ، فهو إذن يعيش فى غير بيئته المحلية .

ووسائل الحياة المادية لم تصبح إنتاجاً محلياً ، بل أصبح العالم جميعه يشترك فى إنتاج وسائل الحضارة ، ويكفى أن تنظر إلى ما تلبس ، أو إلى ما حولك من أدوات وأمتعة ، وطرق مواصلات ، لتعرف مقدار ما أنتجته أمم غير أمتك ، وأثر هذه المنتجات فى حياتك وتربيتك .

كل هذه العوامل تؤثر فى تربية الطفل ، والمراهق والبالغ ، بل الكهل ، والشيخ إذا اعترفنا بأن التربية تستمر من المهد إلى اللحد .

وهذه العوامل بعضها مادى ، وبعضها معنوى ، أو بعضها طبيعى ، وبعضها اجتماعى ، ولا شك فى أن للعوامل الطبعية ، والاجتماعية المختلفة ، آثاراً مختلفة فى تربية الطفل فالجو مثلا — وهو من العوامل الطبيعية — ذو أثر فى النمو الجسمى والعقلى . فأطفال المناطق الحارة أسرع فى النضج من أطفال المناطق الباردة أو المعتدلة . وسكان المناطق الحارة أميل إلى الكسل والخمول ، من سكان المناطق الباردة ، أو المعتدلة . وللمناطق الحارة أمراض خاصة بها ، غير أمراض المناطق الباردة . وحياة الفرد الوجدانية تتأثر بدرجة الحرارة . فأهل المناطق الحارة سريعو الغضب ، والانفعال ، طائشون ، بعكس أهل المناطق الباردة ، الذين يغلب عليهم الاتزان ، والصبر ، والاحتمال ، والتأنى . ولطبيعة المكان الذى يعيش فيه الإنسان أثر فى حياته الجسمية ، والعقلية ، والخلقية . فسكان الجبال — مثلا — أكثر صحة ، ونشاطاً ، وقوة ، من سكان الوديان ، وهم أكثر جرأة ، وقدرة على مواجهة الأخطار ، والحروب ، ومقاومة الاعتداء ، من سكان الوديان . وسكان الجزر — لعزلتهم وبعدهم عن سكان القارات — أكثر احتفاظاً بالتقاليد ، وبعداً عن التطورات الحديثة ، وأشد ريبة فى الأجانب ، وعدم ثقة ، كما كانت الحال فى اليابان وفى إنجلترا .

ولسكان الصحارى خصائص جسمية ، وعقلية ، وخلقية ، تخالف

خصائص سكان الوديان أو الحضر ؛ فأجسامهم أصح ، وأقوى على تحمل تقلبات الزمن من جوع ، وعطش ، وحر ، وبرد ، وخيالهم أكثر حرية من خيال سكان المدن ، والوديان ، وإن كان أقل خصوبة . وهم أهل كرم ، وحمية ، ودفاع عن الجار ، والمستجير ، بحكم طبيعة حياتهم فى الصحارى .

هذه كلها عوامل طبيعية ، لها أثر مباشر فى نشأة الفرد ، وتربيته ، وحياته ، كما أن لها آثاراً غير مباشرة ؛ فطبيعة البلاد ، ومناخها ، وموقعها الجغرافى ؛ كل هذه تؤثر فى حياتها الاقتصادية ، والسياسية ، والاجتماعية ، وهذه بدورها عوامل اجتماعية ، تؤثر فى نمو الطفل ، وتربيته . ألا ترى كيف أثر مناخ الجزر البريطانية فى تقدم صناعة النسيج بها ؟ وأثر قيام هذه الصناعة فى حياة البلاد الاقتصادية ، وفى نوع التعليم المهنى لسكان منطقة منشستر وغيرها من المقاطعات التى تعنى بصناعة النسيج ؟ وألا ترى كيف أثر موقع مصر الجغرافى فى جعلها مهبط كثير من جاليات العالم التى استقرت بها ، ونشرت حضارتها ، واقتصادها ، وأديانها ، وثقافتها ؟ وكيف أثرت طبيعة بلاد لبنان ، وموقعها بجوار البحر فى حياة سكانها ، فجعلت منهم المهاجرين المغامرين ، الذين كانوا فى طليعة من هاجر إلى أمريكا من الشرق ؟

وإذا كانت العوامل الطبيعية ذات آثار مباشرة ، وغير مباشرة فى تربية الفرد ، فللعوامل الاجتماعية آثار أيضاً ذات أهمية . ومن العوامل الاجتماعية نظم البلاد الدينية ، والاقتصادية ، والقضائية ، والإدارية ، وتقاليدها ، ونظرتها للحياة ، وتقديرها للفنون .

والنظم الاجتماعية ليست شيئاً حديثاً فى الجماعات ، بل لكل جماعة نظمها التى تطورت معها منذ تكونت هذه الجماعة ، وصار لها تاريخ مشترك . وهذا الاشتراك فى نظام من نظم الحياة ، يجعل الفرد يقبل ، بطريقة شعورية أو لا شعورية — مستلزمات هذا النظام ، فللأديان — مثلا — مواسم ، وتقاليد ، وتاريخ مرتبط برجالها ، وهذه كلها يعيش فيها الطفل ، ويتأثر بها ، فتطبع طريقة تفكيره وسلوكه . وإن مقارنة بسيطة بين تأثير أحد الأديان — كالمسيحية مثلا — فى معتنقيها ، وتأثير دين آخر ، كالإسلام أو اليهودية ، فى معتنقيهما ، لترينا كيف يلون الدين تفكير صاحبه ووجدانه وسلوكه بلون خاص به .

وكذلك الحال مع نظام المجتمع القضائى ، وأثره فى أنواع الجرائم والعقوبات ، شدة وسهولة . واحترام الناس للقضاء ، أو عدم احترامهم إياه ، له أثره فى سلوك الأفراد ، وتربيتهم [1] ، وهكذا نستطيع أن نجد فى كل نظام من نظم المجتمع آثاراً واضحة فى تكوين المجتمع باعتباره عاملا من عوامل التربية .

ونستخلص مما تقدم أننا إذا قصدنا بالتربية معناها العام ، كانت لها عوامل عامة كثيرة ، هى كل ما يحدث أثرا فى الطفل ، حتى ولو كان تجربة عارضة . وإذا قصدنا بالتربية معناها الخاص : أى التربية المقصودة المنظمة ، انصرف تفكيرنا إلى أنواع النشاط المقصودة المنظمة ، التى يقوم بها المنزل أو المدرسة لتربية الطفل . فالطفل ، باعتباره كائناً حياً ، معرض لكل العوامل المحيطة به ، يتأثر بها – كما قلنا – نتيجة لما يحدث من تفاعل بين قواه وبين هذه العوامل العامة . وهو فى الوقت نفسه خاضع لعوامل مقصودة تريد له تربية خاصة مقصودة ، تربية واضحة الهدف ، تربية معروفة فى ذهن المسئولين عن الطفل ، كالآباء والمدرسين . وهذه التربية مقصورة على أنواع النشاط المنظم المقصود ، الذى يوجه للطفل فى المنزل والمدرسة . وإذن فعوامل التربية المقصودة هى المنزل (الأسرة) والمدرسة ، ولما كان كل من المنزل والمدرسة جزءاً من المجتمع الذى يعيش فيه الطفل ، والذى سيخرج إليه عندما تنتهى مرحلة طفولته ، ويقوم بدوره فيه ، عضواً عاملا منتجاً ؛ ناسب أن نتكلم عن كل العوامل الثلاثة على حدة .

ويفرق المربون بين العوامل المقصودة وغير المقصودة بأن الأولى هى التى يمكن ضبطها وتكييفها ، وهى التى يراد بها فعلا تربية الطفل بصورة إرادية ، بينما غير المقصودة هى التى لم يقصد بها فى الأصل أن توجه تربية الطفل ، ولكنها فى الواقع ذات أثر فى ذلك . فالمجتمع مثلا صغيراً كان أو كبيراً ، قرية أو مدينة أو قطراً – له آثار فى تكوين الطفل كما أشرنا من قبل ، ولكنه لا يعد عاملا مقصوداً ، غير أنه لأهميته يعتبر عاملا أساسياً فى التربية . ولهذا سنتعرض له هنا بشىء من التفصيل .

---

(١) يلاحظ ذلك بيناً فى الولايات المتحدة ؛ فلكل ولاية نظامها القضائى . ولذلك يهاجر بعض الناس من ولاية إلى أخرى للتقاضى أمام محاكمها فى مسألة لا يتاح لهم حلها فى محاكم ولايتهم . مثال ذلك الطلاق فهو سهل فى بعض الولايات ومتعذر أو مستحيل فى ولايات أخرى .

العوامل الأساسية فى التربية

١ ــ المجتمع

لعله يجدر بنا قبل التعرض لأنواع المجتمع أن نذكر شيئاً عن كيفية تكوين المجتمع بصفة عامة ، والظروف التى تساعد على قيام الصلات بين أفراده .

من البديهى أنه متى اجتمع أفراد متآلفون نشأت بينهم روابط متبادلة تدفعهم إلى التعاون فى مجهوداتهم ، وألوان نشاطهم ، وينتهى تعاونهم هذا إلى نتائج ما كانت لتظهر لو ظلوا متفرقين . وإذ بتضامنهم يتضاعف إنتاجهم ويتغلبون على صعوبات فى البيئة التى يعيشون فيها والتى قد يصعب على الفرد التغلب عليها وحده ، وتتحسن أحوالهم ، وتنشط أذهانهم للتفكير فيما يترتب على حياتهم الجمعية من مظاهر وآثار . فالفرد العضو فى المجتمع يأتى من الأعمال ، ويبدى من الآراء ، ما لا يفعل لو بقى خارج نطاق الجماعة . وكلمة مجتمع Social Group . تطلق على مجموعة من الناس رجالا ونساء تربطهم بعضهم ببعض صفات مشتركة ذات أثر فى حياتهم الاجتماعية والفردية . وليس مجرد وجود هذه الصفات كافياً لتكوين المجتمع ، بل يجب أن تكون هذه الصفات ، سواء كانت قائمة بالفعل أو بالقوة ، الأساس للوعى المشترك بينهم أو للمصالح المشتركة ، وأن يكون لها أثر فى قيام نظام يرمى إلى أهداف مشتركة . وتقرر الظروف عادة ما إذا كانت الصفات القائمة بالقوة ستظهر إلى حيز الفعل أو لا. فقد لا يكون لهذه الصفات أثر فى خلق الوعى المشترك أو النظام المشترك ، ولكن قد تصبح هذه الصفات أساساً لوعى مشترك قوى ، ونظام مشترك فعال . وقد يكون بين مجموعة من الناس صفات مشتركة فى المهنة أو الظروف الاقتصادية ، ومع ذلك يظهر ــ أو لا يظهر ــ فيهم وعى مشترك أو نظام مشترك على أساس هذه الصفات . نعم قد يكون لهم وعى قوى ولكن لا يصحبه نظام هام . وذلك مثل الجيران والطبقات الاجتماعية كطبقة العمال والمدرسين . ونفهم مما سبق أن كل المجتمعات ليست متشابهة وعلى هذا يمكن تقسيمها إلى :

(ا) الجماعة العارضة Crowd group وهى التى ليس بين أفرادها وعى مشترك وهى جماعة غير مستقرة ولا مستمرة وغير مقصودة وتلقائية .

وذلك كالعابرين فى الطريق ، والمجتمعين فى محطة السكك الحديدية ، وركاب الترام ، ورواد السينما ، وهؤلاء لا يلبثون أن ينفضوا إذا انتهت مدتهم العابرة .

(ب) المجتمع الذى بين أعضائه صفات مشتركة ينتج عنها وعى مشترك ونظام مشترك أيضاً وهذا يمكن تقسيمه إلى نوعين :

١ — مجتمع النادى Club type . وهو نوع من المجتمعات المستقرة، ولكنه غير تلقائى . وذلك كأعضاء جمعية أو حزب أو شركة أو هيئة قضائية ، فأمثال هذه المجتمعات مستقرة وقد يكون ثباتها قصيراً أو طويلا .

٢ — المجتمع المتماسك Community Type . وهو نوع من المجتمعات المستقرة الدائمة التلقائية ، كالأسرة والقرية والمدينة والأمة . ويتميز هذا النوع أيضاً بأن له وعياً مشتركاً ونظاماً مشتركاً ، ذا صور مختلفة : كالنظام الاجتماعى أو القضائى أو الاقتصادى أو الإدارى . وأفراده يسيرون على أساليب خاصة فى معيشتهم ، ويشتركون فى كثير من الطقوس الدينية ، وتربطهم صلات كبيرة من اللغة والخلق ، وطريقة التفكير ، والذوق ، وتربطهم أيضاً آمال مشتركة .

(ح) المجتمع الذى تربط أفراده صفات مشتركة ووعى مشترك ، ولكن لا يضمهم نظام شامل كالطبقات الاقتصادية ، وبعض الطوائف المذهبية Class or sect . ومن البين أنه لا حدود تمنع من تدخل بعض هذه الجماعات فى بعض . ويسمى بعض علماء الاجتماع النوعين الأول والثالث ا ، ح مجتمعات بالقوة لا بالفعل . ومن الأنواع السابقة يظهر أن المجتمعات تتطور من مجتمعات تربطها مجرد الضرورة والمصادفة ، إلى مجتمعات تترابط بالاختيار المطلق والقصد . فالعضو فى أمة من الأمم تربطه بها : —

أولا : مجرد الضرورة لأنه ولد فيها مثلا ، ثم تأتى بعد ذلك روابط أخرى . وقد يغير الفرد رعويته ، وكذلك الحال فى المجتمع الدينى ، فالطفل يولد ولا دين له وإنما يلصق به الدين عن طريق الوالدين ، وقد يغير دينه إذا كبر . وكذلك الحال فى عضويته فى طبقة من الطبقات الأرستقراطية أو الديمقراطية . وأحياناً تكون عضوية المجتمع أمراً اختيارياً كالأندية ، والجمعيات الرياضية ، والعلمية ، والأحزاب السياسية .

وإذا كانت جماعة بشرية متوطدة الأساس ، مستقرة ، ولها خصائص مشتركة ومصالح مشتركة وأعضاؤها يجمعهم وعى مشترك ، ولهم نظام يربطهم جميعاً – فهذه الجماعة تستمر بما لها من خصائص مميزة ، بالرغم من تغير أفرادها بمرور الزمن ، والمجتمعات تختلف كثيراً فى حجمها وعمرها ومقدار تأثيرها وعمق هذا التأثير ، فهى من حيث الحجم تختلف من أسرة صغيرة إلى أمة كالأمة الصينية ، ومن حيث العمر تختلف من أمة حديثة التكوين مثل تشيكسلوفاكيا إلى أمة عريقة كمصر ، أمة ذات تاريخ قديم . ومن حيث التأثير قد يكون التأثير فى العضو جزئياً مثل نادى التنس ونادى الفنون ونادى الصحافة وما شابه هذه المجتمعات التى لها تأثير فى ناحية معينة ، وقد يكون التأثير كبيراً شاملا كما فى مجتمع الدولة . ومن حيث العمق قد يكون التأثير سطحياً أو عميقاً كالانتماء إلى حزب سياسى أو دينى . والمدرسة تشبه (مجتمع النادى) إذا كانت خارجية (والمجتمع المتماسك) إذا كانت داخلية .

الشروط الواجب توافرها فى المجتمع المنظم المتماسك :

ذكر مكدوجال فى كتابه The Group Mind العقل الجمعى أهم هذه الشروط . ونحن نلخصها فيما يأتى :

١ – أن يكون بالمجتمع استمرار مادى أو شكلى (صورى) أو هما معاً . فالمادى معناه أن يتصل أعضاؤه أنفسهم بعضهم ببعض لمدة طويلة من الزمن ، وذلك كالأسرة والأمة . والشكلى معناه أنه بالرغم من وجود تغيير سريع نسبياً فى الأعضاء لا يزال هؤلاء الأعضاء متمسكين بالعادات والتقاليد التى لهذا المجتمع ؛ فهم يتخذونها ويحترمونها . فالمدرسة مثلا تكون مجتمعاً أعضاؤه متغيرون مادياً ، ومستمرون معنوياً أو شكلياً . وبالرغم من هذا فاللوائح ونظام العمل والتقاليد تظل غالباً باقية ثابتة متصلة ، وكذلك العمال فى المعمل الواحد قد لا يعرف بعضهم بعضاً ومع ذلك يعلمون تقاليد العمل ونظمه وبذلك يكونون مجتمعاً ، أما المسافرون فى القطار فلا اتصال مادياً بينهم بالمعنى الصحيح إلا إذا حصل ما يخلق مصلحة مشتركة أو هدفاً مشتركاً ، كأن يتعطل القطار فى الطريق ، أو ينقطع النور ، أو يفكرون فى طلب ترخيص الأجرة . وقد يترتب على طول

سفرهم فى عربة واحدة واحتكاك بعضهم ببعض ، وتبادل التحية يوماً بعد يوم — استمرار مادى ينتج عنه وعى مشترك .

٢ — أن يكون لدى أعضاء المجتمع فكرة عن وجود هذا المجتمع ، وخصائصه المميزة له ، ومكوناته ، ووظيفته ، وعلاقة الأفراد به . وقد اخترعت المجتمعات كثيرة من الوسائل التى بها يتمكن أعضاؤها من معرفة خصائصها المميزة لها كالعلم الواحد ، والسلام القومى ، وجواز المرور ، ولبس شارة خاصة أو زى خاص ، ومراعاة أعياد ومواسم خاصة . وهذه كلها تساعد على تقوية الوعى الجمعى . والمدرسة تستطيع أن تقوى هذا الوعى بما تخلقه من رموز خاصة بها كالنشيد ، أو الزى ، أو الشارة أو العلم أو نوع التحية .

٣ — أن يقوى الوعى الجمعى وينمو عن طريق الاتصال والاحتكاك بالمجتمعات الأخرى ، ولا سيما فى وقت الحروب والتنافس ، وإنها لحقيقة بغيضة أن نقرر أن كراهية أفراد أى مجتمع من المجتمعات للأجانب ، وخوفهم منهم ، كان له أثر ظاهر فى تقوية الشعور القومى تقوية هى أشد فى الواقع من عامل حب الفرد لوطنه فى الوقت العادى . ونحن نلاحظ هذا فيما يقوم بين المذاهب الدينية من خلاف ، وكذلك فيما يحدث بين الأحزاب السياسية . والمنافسة بين المدارس والكليات من العوامل التى تزيد شعور التلميذ بعضويته فى مدرسته فيفرح لانتصارها فى مباراة من المباريات ويتألم لهزيمتها ويخجل .

٤ — أن تتكون للمجتمع تقاليد نتيجة لمرور الزمن ، فتنمو عند أعضائه عواطف تلتف حول هذا المجتمع . فالمبانى تصبح ذات ذكريات ، والزعماء تصير لهم قداسة الشهداء ، وتروج حولهم الأساطير ، وتنمو للمجتمع آداب وعادات . وعلى هذا فوجود المجتمع ليس شيئاً مادياً محضاً ، ولكنه مصحوب أيضاً بنمو العواطف والتاريخ المشترك والآداب . وهذا النمو يتناسب تناسباً مطرداً مع مرور الزمن ، فالأمة القديمة ذات آداب وتقاليد وتاريخ عريق ، والمدرسة أو الجماعة القديمة تفتخر بتقاليدها القديمة ، وتحرص على المحافظة عليها .

٥ — أن يقوم فى هذا المجتمع نظام محترم يضمن للفرد سلامته وحريته ، وللجماعة أداء وظيفتها باطمئنان . وهذا النظام يجب أن يتناسب مع حياة الجماعة نفسها وينمو معها حتى لا يثوروا ضده . ولذلك كان خير النظم الحكومية هو النظام

الديموقراطى الذى يعبر عن رأى الأفراد فى الطريقة التى يريدون أن يحكموا بها وفى المجتمعات المنظمة المتماسكة وسائل لإعلام الأفراد بما يجرى وبما يهمهم، وطرق لدراسة الأمور الهامة وبحثها والتشاور فيها، وأخذ قرارات تعبر عن رأى الأغلبية. وتلك هى الحال فى الأندية التى تسن لها دستوراً، وتكون مجالس إدارة، ولجاناً لتنفيذ قواعد هذا الدستور. وكذلك الحال فى المدرسة فلا بد أن يكون لها نظام محترم دقيق التنفيذ. وخير النظم ما كان ملائماً لحالة التلاميذ يطيعونه بنزعة منهم، وتقدير له، بدلا من طاعة الإكراه والالتزام. وفى المدارس الثانوية بأمريكا وانجلترا جرب اشتراك التلاميذ فى وضع لوائح المدرسة ونظامها فشعر التلاميذ[١] بأنهم مسئولون عن هذه اللوائح. ولذلك كانوا يعبرون فى سلوكهم عن احترامهم، لها، وكلما كان النظام منبعثاً من الداخل وعن رغبة من التلاميذ وفهم لقيمته كان أكثر جدوى، وكان ناتجاً عن الحكم الذاتى.

هذه هى خصائص المجتمع المنظم المتماسك. وهى لا شك خصائص المدرسة الحديثة باعتبارها مجتمعاً صغيراً. فإذا أرادت المدرسة أن تكون مجتمعاً منظماً يعيش فيه الفرد كما يعيش فى المجتمع الأكبر (الأمة) وجب أن تحرص على توافر هذه الخصائص فيها. وكما أن الأمة تحتوى على جماعات أخرى أصغر منها تنشأ فيها، وتقوم بوظائف مختلفة ولها أهداف مختلفة، كذلك تحتوى المدرسة على جمعيات وفرق وأندية فى داخلها، هى مؤسسات منظمة لها قواعدها وأهدافها وسياستها.

والتلميذ الذى يساهم فى حياة المدرسة الطبيعية المنظمة باعتباره مواطناً صالحاً فيها. سيجد نفسه عند ما يخرج للحياة العملية فى المجتمع الأكبر مواطناً صالحاً كذلك. وأعضاء المدرسة يكونون مجتمعاً من نوع مجتمع النادى إذا كانوا خارجية فإن كانوا داخلية فمجتمعهم من نوع الجماعة المتماسكة كما ذكرنا.

والتلاميذ الذين فى مدرسة فى وقت واحد يكونون مجتمعاً مستقراً ثابتاً مستمراً إلى حد ما. وهم خاضعون لمؤثرات ولوائح ونظم، وهذه النظم قد وضعت المدرسة جزءاً منها، والجزء الآخر وضعه التلاميذ أنفسهم بطريق. مباشر أو غير مباشر.

وقد يكون خريجو المعهد الواحد مجتمعاً، ويكون الاتصال بينهم شكلياً،

---

(١) انظر كتاب: The School. وكذلك كتاب Education for Sanity, by W. Curry.

وربما قويت الصلات بين أعضاء هذا المجتمع بظهور وعى مشترك ، ووجدان مشترك ، ومصلحة مشتركة بل ونظام مشترك ، كما هو الحال فى جمعيات المعلمين المتخرجين من معهد واحد . ولما كانت الصلة وثيقة بين المدرسة والمجتمع ، وكانت المدرسة تعد أبناء الشعب ليخرجوا أعضاءً مواطنين فى مجتمعهم ، ناسب أن نذكر شيئاً عن الصلة بين المدرسة والمجتمع .

العلاقة بين المدرسة والمجتمع وكيف يتعاونان :

من المستحيل فصل المدرسة عن المجتمع إذ أن المجتمع يتكون من أفراد لهم عادات وتقاليد ونظم مشتركة ، والمدرسة تتلقى أبناء هذا المجتمع وتهيئهم لأن يحتلوا مكانهم فى المجتمع كأعضاء ومواطنين صالحين لأن يعيشوا فيه مع غيرهم . فهى إذن تعد له ، بخلق جو وبيئة لها من العادات ، والتقاليد ، والقوانين ، والنظم ، ما لا يتنافى مع المجتمع الخارجى . ولهذا تنظر التربية الحديثة إلى المدرسة باعتبارها مجتمعاً صغيراً شبيهاً بالمجتمع الكبير الذى تقوم فيه . ويقول (جون ديوى) فى هذا : إن الفشل الكبير فى التربية اليوم يرجع إلى إهمال مبدأ أساسى هام أن المدرسة ما هى إلا مجتمع صغير ، وأن الطفل يجب أن ينشط ويوجه فى عمله وتفكيره عن طريق حياته فى هذا المجتمع ، وقد أخذت المدرسة على عاتقها ومسئوليتها تكوين هذا الوطن الذى يريده المجتمع ، والأسرة تساهم فى تكوين المواطن ، ولكن الأسرة قد اعترفت بعجزها عن القيام بوظيفة التكوين وحدها ، ونظرت إلى المدرسة باعتبارها البيئة المتخصصة فى عملية التربية .

وعلى هذا فالمدرسة تقوم بإعداد للطفل وتنمية قواه ومواهبه إعداداً فردياً وتتيح له الفرص للنمو الكامل ، وإعداداً اجتماعياً يوجه هذا النمو لينسجم مع نمو بقية أعضاء المجتمع ليحقق رغباته ، وليفهم نظمه ويتقبلها ويحترمها ويعمل على إصلاح الفاسد منها .

والمجتمع بما له من نظم وحضارة وقوانين — متغيرة . ولهذا يجب أن تساير المدرسة المجتمع فى هذا التغيير ، وألا تتخلف عنه ، وإلا فقد قصرت فى وظيفتها ، إذ ليس من المعقول أن تكون تجارب المتعلم ومعارفه وأخلاقه تمثل عصراً مضى وانقضى . فمثل هذا المتعلم حينما يخرج للحياة العملية يشعر بالنقص وعدم القدرة

على تكييف سلوكه وتفكيره ، للعالم الذى يعيش فيه ، فيشعر بأنه غريب ، وأن المجتمع فى غنى عنه .

ونحن نعرف أنواعاً من التعليم الطائفى أو المذهبى ، الذى يبالغ فيه أصحابه وينهجون طريقاً خاصاً ، فتكون النتيجة أن المتعلمين الذين تلقوه يعيشون منعزلين عن حياة المجتمع السائدة . هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى يعتمد المجتمع على المدرسة فى أن تمده بالجديد من المعارف وبالصالح من المثل الخلقية ، وبالجميل من القيم الفنية . فالمدرسة فى هذا الحال لا تقف عند إمداد المجتمع بأفراد عاديين شبيهين كل الشبه بأفراد المجتمع خارجها ، بل عليها أن تحسن النوع الذى تخرجه وأن تكون عاملا مصلحاً ، وأن تحل هى مشكلة الهداية والقيادة العالمية والإصلاح الاجتماعى ، بما تزود به طلابها من المعارف والأخلاق والمبادئ . وفى هذه الحال يصدق القول بأن المجتمع ينظر إلى المدرسة لتوجهه وتقوده ، إذ لا شك أن رجال المدرسة هم نخبة أبناء المجتمع ، وهم المضطلعون بمهنة التربية . فهم أقدر على الإصلاح والتوجيه من أية هيئة أخرى . ولا يمكنهم ذلك إلا إذا جعلوا حياة المدرسة مبسطة خالية من تعقيد الحياة الاجتماعية الخارجية ، مستقاة من رغبات التلاميذ أنفسهم ، وصورة لنشاطهم ، لا شيئاً يملى عليهم إملاء ... والمدرسة مصدر الإصلاح الاجتماعى لأن الإصلاح الذى يأتى عن طريق القانون والتخويف بالعقاب ، أو تغيير النظم الإدارية الشكلية أو مظاهر الحضارة — لا بقاء له ، وإنما البقاء للإصلاح الذى ينمو فى عقول المتعلمين . فتتعشقه قلوبهم ويخرجون متحمسين لتطبيقه ونشره والدفاع عنه .

ويقول جون ديوى[1] : « إن التربية هى تنظيم عملية اشتراك الفرد مع بقية أعضاء المجتمع اشتراكاً عن وعى وقصد ، اشتراكاً فى حياة المجتمع الإيجابى ، ولا يمكن التأكد من أى إصلاح اجتماعى إلا إذا وجهنا نشاط الفرد وتفكيره على أساس أنه سيخرج ليشترك مع المجتمع فى حياته وإنتاجه » .

وربما يقال : إن المجتمع يستطيع أن يصلح ما به من عيوب عن طريق الثواب أو العقاب ، أو التشريع والبحث والمناظرة فى المجامع والصحف الخ . ولكن كل هذه

(١) فى كتاب .Education Today

الوسائل غير عملية إذا قيست بالإصلاح الذى يأتى عن طريق[١] التربية . ولنأخذ مثلا لذلك الديموقراطية فى نظامها وحياتها : إن المدرسة التى يسودها النظام الاستبدادى ، والتى يصدر فيها المتعلم أعماله عن خوف ورهبة أو رغبة فى الثواب لا يمكن أن تخرج أفراداً يحسنون استعمال الديموقراطية أو يدافعون عنها . وقد عرفنا كيف أن الأمم الديكتاتورية تعمد إلى المدارس فتربى أبناءها على هذه الروح ، حتى إذا خرجوا إلى الحياة العملية لازمتهم روح الخضوع والخوف . وعبادة الدكتاتور ، وقبول الأمر دون مناقشة أو تفكير . وتربية روح الجماعة والتداعى لما يصيب بقية أفرادها من خير أو شر ، أو تكوين عاطفة الحب نحوها والتقدير لها — كل هذا شىء يبدأ فى المدرسة . والمدرسة هى التى تنشط هذه الروح ، وتقوى الشعور بالمسئولية نحو هذه الجماعة بتكوين جمعيات مختلفة للرياضة والفنون والعلوم والاجتماعيات ، وتكوين فرق وأندية ذات أهداف شريفة نافعة . فيستيقظ فى الفرد شعوره بعضويته فى مجتمع ، ويعرف الكثير عن هذا المجتمع وصلته به ، وما له من حقوق وما عليه من واجبات وهذا إعداد ضرورى للحياة العامة . ولا يمكن أن تخلو أهداف التربية من كسب الرزق ولا يمكن أن ينتظم مجتمع إلا إذا قام كل فرد من أفراده بكسب رزقه كل بحسب إعداده . والمدرسة هى التى تعد الأفراد للقيام بكسب رزقهم عند ما يغادرونها فهى التى تقوم إعدادهم المهنى ، وعلى قدر صلاحية العضو للمهنة التى يقوم بها ترقى المهنة ويكثر إنتاجها ، ويرقى المجتمع ويرقى إنتاجه ، والمجتمع يعتمد على المدرسة فى أن تخرج له أعضاء صالحين لأنواع المهن التى يقومون بها ، وأن تمده بمن يحتاج إليهم من الصناع والعمال والفنانين والعلماء الخ ، حتى يتم التكامل الصناعى والعلمى والفنى . فهو إذن يتطلب من المدرسة إعداداً من نوع خاص ، وهى لا بد أن تعمل على تحقيق ما يطلب المجتمع . ولذلك نلاحظ تطور مناهج التعليم وطرقه يوماً بعد يوم حتى تساير حاجات المجتمع .

والتطور الاقتصادى والسياسى والاجتماعى فى العلم سريع . ولهذا يجب أن تتطور المدرسة بنفس السرعة ، وأن يشمل التطور المادة والطريقة معاً ، وإلا

---

(١) من المثل الواضحة التربية الصحية للشعب . فالمتعلمون يستطيعون استخدام قواعد الصحة وتنفيذها بينما الجاهلون لا يمكنهم هذا حتى ولو فرضت عليهم العقوبات وسنت القوانين .

فشلت المدرسة فى طريقتها . وكثير من المواد الدراسية كانت مواد التربية المثالية فى يوم من الأيام فصارت اليوم تاريخية لا يصح اتباعها .

وطرق التفكير فى الحياة وفلسفتها وأهدافها تحتاج لتمرين وتفهم ، والمدرسة هى المكان الذى يمكن أن يبدأ فيها هذا التفهم وهذا التمرين . فالأسلوب العلمى فى البحث والتفكير إذا تعوده الإنسان فى المدرسة لازمة عند ما يغادرها ، لأن يسأل الفرد نفسه لماذا أعيش ؟ وكيف أجعل حياتى مليئة بالآمال العظيمة وخدمات المجتمع ؟ لأن يسأل نفسه هذا وهو فى المدرسة وقت توجيه الأساتذة إياه خير من أن يخرج للحياة العملية تائهاً ، مشتت الأفكار والأهداف . وأمم العالم قد صارت الآن يعتمد بعضها على بعض ، ولا غنى لإحداها عن الأخرى . وليس من الحكمة أن يتعلم التلميذ أن مجتمعه مقصور على وطنه ، بل لا بد أن تعده مدرسته حتى يفكر فى العالم أجمع باعتباره وطنه الأكبر . والمجتمع يحتاج إلى قادة فى السياسة والصناعة والفنون والعلوم ، والمدرسة هى التى تكشف عن هؤلاء القادة وتشجعهم وتعدهم حتى يتبوءوا مكانتهم ، ومكانهم النافع فى المجتمع .

وكثيراً ما قضت المدرسة على مواهب فحرمت المجتمع من إنتاج أصحابها ، والمدرسة بكل هذا لا تعنى بالأفراد لذاتهم فقط ، ولكنها تعمل على إصلاح المجتمع وتقدمه ، وإلى جانب هذه الوظائف يجب أن تكون المدرسة مصدر إشعاع للمجتمع فتقوم بوظائف أخرى غير إعداد الصغار من أبناء الشعب — بإلقاء محاضرات ، وإقامة معارض وإنشاء مكتبات ، يأوى إليها الكبار من أبناء الشعب للاطلاع . وتتخذ أيضاً وسائل ومراكز اجتماعية للتسلية والرياضة والبحث والمناظرة. وقد تنتخب مراكز صحية للإشراف على صحة الشعب وتوجيهه ، وفحص مرضاه وعلاجهم . ونصيب المرأة فى هذه النواحى لا يقل عن نصيب الرجل . فنى هذه المدارس تقام دراسة للنساء فى التدبير المنزلى ، والأمومة والزوجية ، والثقافة العامة والتهذيب الدينى ، وتقام حفلات للتسلية والمتعة وبعبارة أخرى يجب أن تكون المدرسة مركز تثقيف للكبار فى المجتمع .

والمدرسة بهذا العمل تعمل على رفع مستوى المجتمع بتهذيب الكبار من أعضائه الذين لم ينالوا النصيب الكافى من الثقافة ، وبتعليمهم القراءة والكتابة وتنويرهم وقد حرموا من هذا صغاراً .

وإذا كانت هذه هى وظيفة المدرسة فالواجب على المجتمع أن يقدر مثل هذه الرسالة التى تقوم بها ، فيصلح من المدرسة باعتبارها بيئة التلميذ الأساسية إصلاحاً من حيث : البناء ، والأثاث ، والمنهج ، والطريقة ، والمدرس وغيره من القائمين بالعمل فيها . ويصلح المجتمع المدرسة بتقديم المال اللازم لها ، وبأن يكون سخيا فى كل ما تحتاجه التربية والمر ون .

فإصلاح المجتمع يتوقف إذاً على إصلاح المدرس والمدرسة . وبهذه الطريقة يشعر المدرس كما يقول ديوى (بأنه رسول الله ، والواعظ المبشر بحكم الله فى مملكته) .

٢ - المدرسة ووظيفتها

المدرسة باعتبارها من عوامل التربية الأساسية

أشرنا إلى عوامل التربية غير المقصودة ، والعوامل المقصودة . وذكرنا أن المدرسة هى إحدى العوامل المقصودة الأساسية ، وأن الأسرة أحد هذه العوامل أيضاً . وسنتكلم عن الأسرة وأثرها فى تربية الطفل باعتبارها البيئة الأولى التى يعيش فيها ، والتى تحيطه بالعناية والرعاية والحفظ ، فى مرحلة هو عاجز عن الاعتماد فيها على نفسه .

والمدرسة هى الأداة التى تعمل مع الأسرة على تربية الطفل . نعم هى أداة صناعية غير طبيعية إذا قورنت بالأسرة ، ولكنها أداة ناجحة . فمن المقرر أن الأسرة لا تستطيع القيام وحدها بعملية التربية جميعها ؛ لأن وقت الأسرة لايسمح بالإشراف المستمر طول مرحلة الطفولة والمراهقة والبلوغ ، أى إلى مرحلة الرجولة ، ولأن التربية عملية تخصص تحتاج إلى مربين لهم خبراتهم ومعرفتهم بطبيعة الطفل وما تحتاج إليه من وسط مناسب ، وأدوات ومعلومات ، وجو يستثير نشاطه ورغبته فى العمل والتعلم ، ولأن المربين يتجردون عادة من شفقة الوالدين المتطرفة أحياناً ، والتى قد تصل فى التساهل واللين إلى حالة تشجع الأطفال على العبث والسلوك الشاذ .

وفى المدرسة يجد الطفل من زملائه وقرنائه الصغار من يألفهم ويشاركهم ألعابهم وأغانيهم وأناشيدهم ، ويتعلم منهم ويشعر بينهم بعضويته فى مجتمعهم . فهو إذاً واجد بينهم المجتمع الذى يصلح له ، والذى يشجعه على التعبير عن ميوله وغرائزه . ولو حاول الوالدان استحضار مرب خاص للطفل لحرم هذا الطفل حياته

الاجتماعية المشتركة ، وما فيها من تنافس وتعاون ومشاركة وجدانية ، ومرح ولهو ولعب . وكم من الآباء يستطيعون أن يستحضروا لأبنائهم المربين الخاصين ؟

والمدرسة تفتح أبوابها للجميع : الخاصة والعامة ، فهى وسيلة للتربية الديموقراطية حيث يعيش الجميع فى بناء واحد ، ومنتمين لمعهد واحد ، ويتعلمون من أساتذة مشتركين . وفيها تتاح الفرصة للقدرات الطبيعية العقلية الخاصة والعامة — للظهور والنمو ، وبذلك تتكافأ الفرص من حيث إفساح المجال أمام الأذكياء من التلاميذ للتقدم ، فهى إذاً عامل لا يمكن الاستغناء عنه فى تربية صغار الجيل .

وظيفة المدرس : ولما كانت الأسرة لا تستطيع وحدها القيام بتربية الطفل وإعداده حتى يصل إلى مرحلة الرجولة فى هذا العصر الذى تعقدت فيه الحياة الاجتماعية والاقتصادية ، ولما كان الفرد مخلوقاً اجتماعياً ليس عضواً فى أسرته فحسب ، ولكنه عضو فى مجتمع أكبر من الأسرة هو مجتمع القرية أو المدينة ومجتمع الأمة ثم العالم أجمع — كان من حق المجتمع أن يتأكد من صلاحية هذا العضو لأن يعيش فيه ، ويكون مواطناً صالحاً يعيش مع غيره من المواطنين الآخرين فى سعادة كما يعيش معه غيره كذلك .

وعلى ذلك فالمدرسة تقوم بوظيفة تربية الطفل أولا بالنيابة عن أسرته التى هى المسئولة الأولى عنه ، وبالنيابة عن المجتمع الذى يعيش فيه ، والذى له حق الإشراف على تكوين أعضائه تكويناً يضمن صلاحيتهم للانتماء إليه ، وقد ذكر جون ديوى وظائف[١] المدرسة . ونحن هنا نلخصها ونضيف إليها :

١ — نقل تراث الأجيال الماضية لصغار الأجيال الحاضرة : فما يخلفه الماضى من الأعمال جيلا بعد جيل يتجمع فى سجلات مكتوبة ، حتى ولو عدلنا عن استعماله فى حياتنا بصورة مؤقتة ، وعلى ذلك يتحتم على كل جماعة تريد أن تحتفظ بصلتها بالماضى يتحتم عليها أن تتخذ المدارس أداة تضمن بها نقل جميع مواردها ومقوماتها إلى النشء الجديد نقلا صحيحاً . وهذا النقل من خصائص الإنسان ، فليس بين أنواع الحيوانات المختلفة ، نوع له هذا النظام المدرسى الذى ينقل إليه تراث الأجيال السابقة . وليس من المتيسر الوصول إلى كل ما

---

(١) فى كتاب : Democaracy & Educatiom

يحتاجه من معارف عن طريق الخبرة المباشرة . فنحن هنا فى مصر نعيش متأثرين بمعارف قرون سبقت فى الرى والمعمار والطب والثقافة والدين والقانون ، كما نعيش متأثرين بثقافات وحضارات أمم تبعد عنا آلاف الأميال . وليس من الممكن الاتصال الشخصى بها حتى تنتقل إلينا هذه المؤثرات ، وإذاً فالسبيل إلى هذا التأثر هو السجل المكتوب الذى تقوم المدرسة بتفسيره عند ما تعلم القراءة .

٢ — الاحتفاظ بهذا التراث والعمل على تسجيل ما يجد : فلو اكتفينا بمعارف التراث القديم عن طريق القراءة ولم نعلم الكتابة ، ولم نسجل بها ما يوجد لضاع التراث الجديد ، وحرمت الأجيال القادمة الانتفاع به ، فالمدرسة إذاً تسجل بطريق تعليمنا الكتابة التراث الجديد .

٣ — التبسيط : فالحضارة معقدة التركيب، ومن الصعب اتخاذهاوالاستفادة منها كما هى، بل لابد من تبسيطها وتفكيكها إلى أجزاء ، واصطناع المناسب منها بالتدريج ، والطفل لا يقوى على مواجهة الحياة وتكييف نفسه لما فيها من نظم وقوانين وعادات هى نتيجة قرون عديدة فى النمو والتركيب . وإذاً فالمدرسة تبسط له كل هذه الأشياء وتعوده عليها أو تلقنه إياها ، حتى يتخذها بالتدريج ؛ فالموسيقى مثلا قد صارت الآن فناً معقداً ، ولا يستطيع النشء تعلمها وإجادتها عن طريق التقليد فقط كما كانت الحال فى العصور الأولى ، بل لا بد من دراسته بالتدريج ومعرفة بسائطه ثم الترقى إلى المركب منه ، والمعمار لم يعد فناً بسيطاً ، ولكن فن مبنى على نظريات علمية . ولا بد فى تعلمه من تبسيطه . وقوانين المجتمع مشتبكة معقدة ، ولا بد فى تفهمها من وضعها فى صورة مبسطة عن طريق المدرسة . ولذلك كان من وظائف المدرسة تهيئة بيئة مبسطة تختار للناشئة ما يمكن أن تستجيب لها من النواحى الهامة للحياة ، ثم تعد نظاماً متدرجاً يستخدم فيه الناشئ ما يقتبسه أول الأمر ، أداة لتفهم ما هو أكثر اشتباكاً .

٤ — التطهير : فالمدرسة تخلق للتلاميذ بيئة مصفاة خالية من عيوب المجتمع الأخلاقية ، ومن مظاهره الشائنة حتى لا تؤثر فى أخلاقهم . ومن المعروف أن كل مجتمع تثقله خرافات الماضى وأباطيله وتقاليده العقيمة المتحجرة . وواجب المدرسة أن تتخلص من كل هذا ، وأن تنشئ الطفل على معرفة الحقائق والفضائل والعمل بها . فإذا ماخرج للحياة العملية استطاع أن يقاوم هذه الأباطيل

والخرافات والتقاليد الفاسدة وأن يسمو بمجتمعه . فالتلميذ الذى يتعلم فى المدرسة أن الماء العكر يضر بالصحة ، والذى يشرب فى مدرسته الماء الصافى النقى ، يعمل حين يخرج إلى المجتمع على جعل من يشرب من الماء العكر يتخلص منه ، فالتلميذ الذى يجد فى المدرسة جواً مشرباً بالتعاون والتنافس الشريف يعمل حينما يخرج إلى المجتمع على تطهيره من التنافس البغيض . والتلميذ الذى يتعود فى المدرسة تضحية المصالح الفردية فى سبيل المصالح العامة يعمل حين يخرج إلى المجتمع على مقاومة أصحاب المصالح الفردية على حساب المصلحة العامة . وهكذا تعمل المدرسة على التخلص من عيوب المجتمع وعلى تقوية محاسنه . وكلما استنارت الجماعة أدركت أنها ليست مسئولة فقط عن حفظ تراثها بأكمله ، ونقله إلى الجيل الجديد ، بل تتعدى تبعتها ذلك إلى نقل ما يؤدى إلى تحسين حياة الجماعة المقبلة عن طريق المدرسة .

٥ — ومن وظيفة البيئة المدرسية إقرار التوازن بين مختلف عناصر البيئة الاجتماعية وإتاحة الفرصة لكل فرد حتى يتحرر من قيود الجماعة التى نشأ فيها ويتصل ببيئة أوسع منها اتصالا ثقافياً وخلقياً . فلكل تلميذ يجىء من أسرة لها أخلاقها ومستواها العلمى وطابع حياتها وتقاليدها ، وهو يجىء أيضاً من مجتمع قد تأثر به قبل دخوله المدرسة ، كأصدقاء الشارع والأقارب والزائرين لأسرته . وعلى هذا فكل تلميذ يجىء وله صفاته الخاصة التى اكتسبها فى مجتمعه . ووظيفة المدرسة هى إيجاد التقارب بين هذه الصفات المختلفة ، وخلق صفات جديدة مشتركة توحد بين أهداف هذه الصفات المختلفة ، وخلق صفات جديدة مشتركة توحد بين أهداف التلاميذ وطرق تفكيرهم ، وتقارب بين عقائدهم الدينية ومواهبهم السياسية ، أو على الأقل تنشئهم على أسلوب سليم من التفكير العلمى . ويدرك هذا جيداً من له صلة بمدارس الهند والولايات المتحدة ، أو أى بلاد أخرى حيث تعيش جماعات مختلفة الأديان والتقاليد والنظم والمطامع ، وقديماً كان اختلاف الجماعات أمراً جغرافياً فى الغالب ، فكانت هناك جماعات كثيرة ، ولكن كل واحدة منها متجانسة بعض التجانس فى حدود أراضيها . أما الآن فبحكم تقدم التجارة ووسائل النقل والمواصلات والهجرة أصبحنا نرى فى الأمة الواحدة جماعات مختلفة العادات والتقاليد . من أجل هذا كان من عوامل تفكك الأمة قيام مدارس طائفية أو مذهبية تعلم نوعاً خاصاً من الأفكار التى تسود فى الأمة ، وكان من الواجب أن

تكون المدرسة الأولى واحدة للجميع ، حتى يمكن مقاومة تلك القوى المشتتة الناشئة عن تجمع هيئات مختلفة فى نطاق كيان سياسى واحد . فمازج النشء فى المدرسة على اختلاف عناصرهم وأديانهم وعقائدهم — يخلق لهم بيئة جديدة أوسع من البيئة الأولى ، لأن المادة الدراسية الواحدة تعودهم وحدة النظر إلى أفق أوسع مما تظفر به أى جماعة منعزلة .

ولعل من الأسباب التى دعت هتلر الألمانى إلى التعنت مع اليهود أنهم كانوا يكونون وحدة منطوية على نفسها داخل ألمانيا بإنشائهم مدارسهم وأنديتهم الخاصة ، وكذلك إصدار مجلاتهم بلغتهم العبرية ، ولأنهم كانوا يشعرون بأنهم وحدة متماسكة منفصلة إلى حد كبير عن الوحدة الألمانية الكبرى .

هذه وظائف تتميز بها المدرسة عن الأسرة ، وإلى جانب هذه الوظائف تقوم المدرسة ببعض وظائف الأسرة فهى تشترك مع الأسرة فى العناية بجسم النشء وصحته ، بما تقدمه له من البيئة الصحية والألعاب الرياضية والإرشادات والغذاء والفحص والعلاج ، بطريق الوحدات أو طبيب المدرسة . وهى تساعد على تربيته العقلية بما تهيئه من دراسات وما تعرضه من مشكلات تحتاج فى حلها إلى الدرس والفحص والتحصيل ، وبما تقدمه من وسائل المعرفة كالكتاب والمعمل والورشة والحديقة والغابة والمسرح وغير ذلك من الوسائل المباشرة وغير المباشرة . وهى تساعد على تكوينه الخلقى والاجتماعى ، فلها باعتبارها مجتمعاً مصغراً لوائح وقوانين لحفظ النظام وللتأديب المدرسى ، وهذه القوانين تطبق عليه ويحترمها ، وقد يشترك فى وضعها . وفى هذا تمرين له على أن يعيش عضواً صالحاً فى مجتمع يحترم نظمه وتقاليده . وفى المدرسة جمعيات مختلفة علمية وأدبية وفنية يشترك فيها التلاميذ ، ويتمرنون على القيام بنصيبهم من المسئولية . وفى هذا إعداد للمواطنين الصالحين.

وفى هذه الجمعيات يتعلم التلميذ المحافظة على المواعيد واحترام رأى الغير ، والأخذ والإعطاء ، والتفكير المجرد من الهوى ، وإيثار مصلحة الجماعة على مصلحة الفرد ، وغير هذه من الصفات الاجتماعية الطيبة ، ويجد التلميذ فى المدرسة مثلا أخلاقية عالية فى أساتذته وسلوكهم فيحاكيهم . وإذا كانت هذه وظائف المدرسة فيجب ما يأتى :

١ — أن تكون صورة مصغرة للحياة الاجتماعية الراقية يدرب فيها التلاميذ على محبة العمل وإنجازه وعلى التعاون الاجتماعى والاقتصادى لمصلحة الجماعة والوطن .

٢ ـ أن يجد التلميذ فيها الفرص المواتية لتنمية مواهبه وميوله وتوجيهه إلى الدراسات أو المهن التى تناسبه ، وأن تعنى بالفردية بين التلاميذ .

٣ ـ أن تنمى عند المتعلم صفات المواطن الصالح ، والشعور بالمسئولية ، والرغبة فى التضحية ، والقيام بالواجب لأنه واجب ، وتقدير الفضيلة للفضيلة ذاتها .

٤ ـ أن تكون مجتمعاً مشبعاً بالتعاطف والتفاهم بين الرئيس والمرءوس ، وأن يسودها جو من الديموقراطية .

٥ ـ أن يجد فيها المتعلم المثل الأخلاقية العليا ، والمثل الجمالية فيما يقع عليه نظره وما يسمعه .

٦ ـ أن تكون قوية الصلة بالمنزل من جهة وبالمجتمع من جهة أخرى ، حتى تعمل على إصلاح ما فيهما من عيوب وأخطاء .

ولما كان أقرب المجتمعات المنظمة وألصقها بالمدرسة هى القرية أو المدينة ناسب أن نذكر شيئاً عن المدرسة وعلاقتها بالحياة فى القرية والمدينة .

المدرسة وعلاقتها بالحياة فى القرية والمدينة

المدرسة هى المركز التثقيفى التربوى لصغار أبناء القرية أو المدينة . ورجال المدرسة هم الطبقة المثقفة الممتازة بين سكان القرية . ولذلك يجب أن يكونوا فى طليعة المصلحين الاجتماعيين ، وأن يشعروا بالتبعة العظيمة الملقاة على عاتقهم نحو مواطنيهم الكبار والصغار .

وإذا كانت وظيفة المدرسة الأولى هى تربية الصغار ، كما أشرنا إلى ذلك بتفصيل فى مكان سابق ، فإن هناك إلى جانب هذه الوظيفة وظيفة أخرى هى تثقيف الكبار وتوجيههم فى حياتهم ، وتنظيم أوقات فراغهم . وقد شرعت المدرسة المصرية تؤدى هذه الوظيفة .

فالمدرسة تشغل بالصغار أثناء النهار عادة ، ولكن يمكن الاستفادة منها بعد الدراسات النهارية بتنظيم دراسات مسائية للكبار من الرجال والنساء تتناسب مع حاجاتهم المعاشية أو الثقافية . فمن الممكن مثلا إعداد دراسات للإرشاد فى المهن المختلفة : زراعية كانت أو صناعية أو تجارية . وكثيراً ما تحل بالقرية أزمات معاشية تحتاج فيها إلى التوجيه كإصابة القطن بالدودة مثلا ، أو ظهور مرض فى القمح ، أو حاجة المزارعين إلى سماد ، أو كيفية رى نوع جديد من الحاصلات

أو طريقة تخزين أحد الحاصلات لرخص ثمنه إبان الموسم . ومثل هذه الأزمات تحتاج إلى توجيه وقيادة . والمدرسة تعتبر مركز هذا التوجيه بتنظيم محاضرات ، ودروس استعراضية لتعليم السكان .

هذا إلى أن نسبة الأميين فى مصر مرتفعة ، والمدرسة هى المكان الصالح لتعليم الأميين ، ومدرسوها هم أولى الناس بالقيام بهذه المهمة .

والحياة الصحية فى مصر تحتاج إلى إشراف وتوجيه ، وكذلك الحياة الاجتماعية . وبناية المدرسة يمكن أن تتخذ مركزاً اجتماعياً صحياً لمساعدة الناس وإرشادهم .

ولكى يستغل وقت الفراغ استغلالا مناسباً يمكن إنشاء مكتبة للمطالعة أو الإعارة ، ويمكن الأهلون من الاستفادة من هذه المكتبة .

وفى البلاد الأوربية تعقد اجتماعات دورية للأمهات والآباء فى المدارس ليتذاكروا فى مشاكلهم المعاشية ، والمشاكل التى تتصل بحياة أولادهم ، ويستعينوا فى ذلك بآراء الخبراء من المربين وعلماء النفس .

والأصل أن طرق التعليم فى المدرسة ونظمها وحياتها يجب أن تكون جزءاً من الحياة الواقعية خارجها . كما يجب أن يشعر أولياء الأمور أن المدرسة دائماً مفتوحة أمامهم . وبذلك تساهم المدرسة فى إصلاح الحياة بالقرية والمدينة .

٣ـ الأسرة وأثرها فى التربية

يولد الطفل فى أسرة ، تتكون عادة ، من أب ، وأم . وهما اللذان يقومان بتربية الطفل ، وكفالته ، حتى يصل إلى مرحلة الرجولة ، وحينئذ يستطيع أن ينفصل عنهما . وقد تكون الأسرة مكونة من أكثر من الأب والأم ، كالإخوة والأخوات .

والأسرة هى البيئة الطبيعية ، التى تتعهد الطفل بالتربية ، لأن غريزة الأبوة والأمومة ، هى التى تدفع بكل من الأب ، والأم ، إلى القيام برعاية الطفل وصيانته ، ولا سيما فى السنوات الأولى من طفولته .

والطفل البشرى — كما قلنا — يعتمد فى مرحلة طويلة ، أطول من مرحلة أى

طفل حيوانى – على رعاية الوالدين ، وهو يمضى عادة سنوات الطفولة المبكرة بين أحضان الأسرة .

وقد أشرنا إلى أهمية السنوات الأولى فى تكوين الطفل الجثمانى ، والعقلى ، والوجدانى ، والخلقى ، وتكوين العادات والعواطف ، وإلى أن علماء النفس يرون أن مرحلة الطفولة المبكرة ، هى أهم مراحل الحياة فى تاريخ الناشئ ؛ إذ هى الأساس الذى يعتمد عليه نمو الطفل فى المراحل التالية . وهى مرحلة الليونة ، والمرونة ، وقابلية الطفل للتأثر بكل ما يحيط به :

فنمو الطفل الجثمانى يتأثر بظروف الأسرة ، والمنزل ، من حيث : الفقر ، والغنى ، وتوفر أسباب الصحة فى المنزل : كالهواء الطلق ، والشمس ، والضوء ، والنظافة ، والراحة الكافية ، والخلو من المزعجات ، والغذاء الصحى الجيد ، والقدرة على تجنب الأمراض قبل وقوعها ، وعلاجها ، أو التخلص منها بعد وقوعها .

وقد دلت الإحصاءات على أن نسبة الأطفال الذين يمرضون فى مرحلة الطفولة المبكرة ، أكبر فى الأسرات الجاهلة والفقيرة ، منها فى الأسرات الغنية ، والمتعلمة . وكذلك نسبة وفيات الأطفال فى الأسرات الجاهلة ، والفقيرة ، أكبر منها فى الأسرات الغنية والمتعلمة . وكثير من العاهات والعلل الجسمية نتيجة إهمال الوالدين للأطفال فى سنواتهم الأولى بصفة خاصة ؛ كالعمى والصمم ، والأمراض الصدرية .

والطفل يتأثر بكل ما يحيط به من منبهات Stimuli منزلية ، ويكيف سلوكه تبعاً لها ، فهو يتعلم فى الأسرة اللغة القومية ، واللهجة التى يتكلمها الوالدان ؛ ولذلك تسمى اللغة القومية فى الإنجليزية Mother Tongue وفى الفرنسية Le Langue Matérnelle وفى الألمانية Mutter Sprache وبمجرد تعلمه اللغة تنتقل إليه عن طريق الكلام أفكار الكبار من أفراد الأسرة ، وآراؤهم ، فيتأثر بها ، وتنمو معارفه ، وفقاً لمستوى الأسرة الثقافى .

والطفل يتعلم من أسرته كل ما يحتاج إلى معرفته ، فهو دائم السؤال ، دائم البحث والتنقيب ، ولا سيما فى السنوات الأولى ، وهو يلجأ إلى والديه – أو من هم فى مقامهم من الكبار – يسألهم ويسترشد بهم .

ولذلك نستطيع أن نميز بين المستوى الثقافى لأسرات الأطفال ؛ من لغتهم ، وقاموسهم اللغوى ، وأسلوبهم ، ومعارفهم العامة ، وسلوكهم .

وقد لاحظت سوزان أيزكس ، أن عامل الأسرة ، هو أحد العوامل الثلاثة التى تسبب الفروق الفردية بين الأطفال ، وهى تقول فى هذا الصدد [١] :

« أما الضرب الثالث من المؤثرات التى تؤدى إلى التباين بين الأطفال ، فهو اختلاف حالات بيوتهم ، وأوساطهم الاجتماعية ؛ فهذا طفل من بيت فيه كتب ، وحديث ، ونزهات ، وإجازات ، وفيه يعنى الوالدان عناية كبيرة بمن يصادق الطفل ، وبتقدمه فى المدرسة . وذاك من وسط عائلى يكاد يكون أمياً . والثالث يأتى من مسكن مزدحم تهمل فيه حاجات الطفولة . ومن هؤلاء تجد جميع ضروب الخير والشر ، وشتى العوامل المساعدة أو المعطلة » .

وإذا نظرنا إلى عادات الأكل ، والشرب ، والمشى ، والنوم ، واللبس ، ومعاملة الناس ، وجدنا أن الأسرة هى العامل الفعال الأول فى تكوين هذه العادات ؛ ذلك لأن الطفل يحاكى الكبار من أفراد الأسرة ، وينظر إليهم باعتبارهم نماذج طيبة أمامه . والأسرة تقوم عادة بتهذيب سلوك الطفل الغريزى فى طفولته الأولى ، وتشرف على توجيهها ، وتقويها ، فهى بهذا مسئولة عما يتميز به الناشئ من خلق . ولو تأملنا كثيراً من أعمالنا اليومية ، وحاولنا أن نعرف مصادرها ؛ لوجدنا أننا مدينون للأسرة بكثير من ضروب السلوك ؛ كطريقة الأكل ، وغسل اليدين قبله وبعده ، وطرق الباب قبل دخول حجرة الغير ، وكيفية مخاطبة الصغير للكبير .

والطفل يتعلم أول درس فى الحب ، والكراهية ، فى المنزل ، مما يلمسه من حب والديه له ، وكراهيتهم لمن يؤذونه ، أو يضربونه ، ومن صلة أفراد الأسرة بعضهم ببعض إن كانت صلة احترام ، وعطف ، أو صلة نفور واستهتار وشغب . ولهذه الصلة أثر مباشر فيما يشعر به الطفل من اطمئنان وحرية ، فإذا كان جو الأسرة سعيداً ، مشبعاً بالتعاطف والود ، نمت وجدانات الطفل نمواً متزناً ، وشعر بالحماية ، والسلامة ، وحرية التصرف ، لأنه يشعر بأن المحيطين

---

(١) The Children We Teach.

به يفهمون سلوكه ، ويعطفون عليه . وبذلك يخلو نمو الطفل من كثير من العقد النفسية ، ومن الكبت ، وينشأ سليم العقل .

وقد وجد من دراسة بعض الحالات العصبية . أن سببها سوء معاملة الوالدين ، أو أحدهما للطفل فى سنواته الأولى ، مما كان له أثر لا شعورى فى سلوكه ؛ فالأم التى تخوف ابنها تخلق منه رجلا هياباً ، رعديداً ، جباناً ، وتقتل فيه حب المخاطرة ، والشجاعة .

وعلاقة الإخوة بعضهم ببعض فى الأسرة ، وعلاقة الوالدين بالإخوة ذات أثر فى تكوين خلق الطفل ؛ فإذا كان الأب ، أو الأم ، يتحيز لبعض الإخوة ، ويميزه على غيره — فقد يكسبه هذا السلوك شعوراً بالغيرة والمنافسة ؛ فينشأ أنانياً ، ساخطاً ، يشعر بمرارة الظلم ، والحرمان ، كما هى الحال فى الأسرة التى يتزوج فيها الأب أكثر من زوجة .

ونظام الحياة المنزلية ، وما يحيط بالطفل من أثاث ، وأدوات له أثر كبير فى تكوين ذوق الجمال عنده . فإذا كان محاطاً بالصور الجميلة ، وبالحياة المنظمة ، وبالحدائق المنسقة ، وكانت ملابس أفراد الأسرة ، وملابسه ، مختارة اختياراً موفقاً ، وكان يسمع المختار من الموسيقى والأغانى — نشأ ذوقه يألف الجميل ، وينزع للجمال .

والطفل يعتنق دين أسرته وتقاليدها — فيؤثر فى سلوكه ، وتفكيره ، ونظرته للحياة . وقد قال صلى الله عليه وسلم : (كل مولود يولد على الفطرة ، وإنما أبواه يمجسانه ، أو يهودانه ، أو ينصرانه) ، وإنما يبدأ ينظر إلى دينه وتقاليده نظرة موضوعية بالاتصال بأفكار الآخرين ، وباتساع معارفه . وهو مرتبط بأسرته ، فى سرائها وضرائها ، تربطه بها عاطفة الحب ، فبينه وبينها مشاركة وجدانية ، وهذا ما يجعله سريع التأثر بما توحى به .

والوالد — عادة — هو الذى يفكر فى مستقبل ابنه ، ونوع الدراسة التى تناسبه ، وهو الذى يحاول توجيهه أثناء التلمذة . وبقدر ثقافة هذا الوالد ومعرفته بطبيعة الطفل يكون توجيهه صحيحاً . وقد يرغب الوالد فى نوع من الدراسة لا يلائم استعداد ابنه ، فيوجهه توجيهاً خاطئاً ، وبذلك يقاسى الابن نتائج التوجيه طول حياته .

ويرى علماء الاجتماع والتربية أن الأسرة هى أصلح بيئة لتربية الطفل وتكوينه ، ولا سيما فى سنواته الأولى ، فالصلة بين الوالدين والطفل أقوى ما تكون بينه وبين أية جماعة أخرى . ولذلك كانت نشأته مع والديه خير وسيلة لتهذيب انفعالاته ، ووجداناته ، وتكوين خلقه . غير أن جهل الأسرة قد يكون سيئ النتائج ؛ فيندفع أحد الوالدين وراء حبه لطفله ، وعاطفته نحوه ، ولا يستخدم الحزم والحكمة فى الوقت المناسب .

وقد يكون الوالدان قاسيين على الطفل ، مهملين له ، فينسيانه أمام مؤثرات أخرى خارجية ، وبذلك يصبح الناشئ ضحية قسوة الوالدين . وربما كانت هذه القسوة حافزاً على الجد والاجتهاد ، للتخلص من مضايقات الأسرة فيصادفه التوفيق فى عمله .

وقد شعرت الأمم الراقية بالحاجة إلى تربية الآباء ، وتثقيفهم بالثقافة الوالدية فتكونت فيها جمعيات يشترك أعضاؤها فى بحث مشكلات النشء ، وكيف تعالج ، وأجريت لهم دراسات فى علم النفس ، والتربية ؛ لتنويرهم فى مراحل نمو الأطفال ، وكيف يعاملونهم فى كل مرحلة . غير أن بلادنا لا تعانى جهل الآباء والأمهات بمبادئ تربية أولادهم فقط ، ولكنها تعانى الجهل العام ، والفقر ، والمرض الذى يفتك بالكبار قبل الصغار .

فلا عجب أن ينشأ الطفل فى أغلب الأسرات متروكاً للمقادير ، وأخطاء الآباء والأمهات . وكثير من الأسر ، لا يعانى الفقر ، ونقص وسائل الصحة ، وجهل الوالدين فقط ، بل قد لا يكون مع الطفل أطفال آخرون يلعبون معه ، ويرافقونه وربما كانت هذه الحال فى الأسرات الغنية أوضح ، فلا تجد ميوله ورغباته الجو المناسب لها ؛ للنمو ، والتكوين ، ويشعر بالحرمان ، وعدم الانسجام مع رغبات الكبار ، وعواطفهم ، وبذلك تنشأ عند الطفل حالة نفسية غير صحيحة .

ويقول برتراند رسل : إن عقل الطفل ، وبدنه يتطلبان قدراً كبيراً من اللعب ، واللعب لا يتيسر على وجه مرض بعد السنوات الأولى ، إلا من الأولاد والبنات الآخرين . وبدون اللعب يعتبر الطفل مرهقاً عصبياً ، لا يجد للحياة فرصة ، وتتوالد فى نفسه المخاوف والهموم ؛ ومعظم الأطفال — حين يميزون —

يؤثرون اللعب مع الأطفال الأكبر منهم ؛ لأنهم يحسون عندئذ أنهم عظام ، والأسرة — وحدها — هى التى تهيئ فرصة تعلم الأطفال الصغار من الكبار عن طريق اللعب معهم . ومعاشرة الأتراب من الأطفال أفضل وسيلة لتعلم العادات الاجتماعية ، والتنافس والتعاون ؛ فإذا كان هذا متوفراً فى الأسرة الواحدة تحقق الغرض . وإلا . . . نشأت الحاجة إلى المدرسة .

هذا ومعظم الآباء والأمهات لا يستطيعون تربية أطفالهم ، إما لأنهم مشغولون أثناء النهار ، أو لأنهم مرضى . وفى هذه الحال نجد الحاجة ملحة لإرسال الأطفال إلى مدارس الحضانة Nursery school حيث يجدون العناية من مربيات متخصصات ، ويجدون بين أترابهم من الأطفال جواً اجتماعياً مناسباً ، ويجدون — أيضاً — العناية ، والأثاث ، والأدوات ، واللعب التى تتناسب معهم . ولكن ، أيمكن أن تقوم هذه المدرسة مقام الأسرة فى تربية الطفل ؟

قبل الإجابة عن هذا السؤال يجب أن نعرف شيئاً عن مدارس الحضانة .

ليست مدرسة الحضانة مدرسة بالمعنى التقليدى ، يتعلم فيها الطفل القراءة والكتابة ، والحساب إلخ وإنما هى مكان يحتوى على حديقة ، وفناء ، وحجرات ، وأبهاء ، وسقائف يلعب فيها الأطفال ، ويمرحون ، وهى مكان يجد فيه الأطفال الغذاء الجيد ، والإشراف الصحى ، ومجال اللعب والراحة فى الهواء الطلق والشمس . وهى مكان يستطيع فيه الطفل أن يتعلم عن طريق الملاحظة والبحث والكشف ؛ ملاحظة النبات ، وصغار الحيوان ، وملاحظة أترابه من صغار الأطفال الذين يلعب معهم ، ويغنى معهم ، ويرقص معهم ، ويتشاجر معهم ، ويصافحهم . وهى مكان يجد فيه الطفل لذة وسروراً ، فيما يسمعه ، ويشترك فيه من الأغانى ، والأناشيد ، والموسيقى ، والقصص الطريفة ، والمسرحيات القصيرة البسيطة . وهى مكان ينمو فيه الطفل على سجيته حراً ، بغير ضغط أو شدة ، تحت رقابة مشرفات خبيرات أعددن إعداداً خاصاً ، ودرسن الطفولة ، وطبيعتها السيكولوجية والجسمية ، فالطفل يستطيع فى مدرسة الحضانة أن يكون عادات طيبة ، كالنظافة ، والنظام ، والطاعة ، والتعاون ، والاستقلال ، وآداب الحديث ، من غير أن يجبر على ذلك .

وإذا كانت هذه هى مدرسة الحضانة ، فهل يمكن أن نستغنى بها عن

الأسرة ؟ الواقع أن الحياة زادت تعقيداً ، وأن مطالب الأسرة والمعيشة . قد تستغرق من الأم كل وقتها داخل المنزل ، أو خارجه ، وأن الأم قد لا تجد من الوقت والعناية مايكفل للطفل الجو المرح السعيد . وربما لا تستطيع — وهذا هو الغالب — أن توجه إلى الطفل العناية المبنية على أصول تربوية صحيحة . لذلك نشأت الحاجة فى الأمم الصناعية ، والتجارية ، وفى المدن ، حيث تعمل الأم خارج المنزل — إلى إرسال الأطفال إلى هذه المدارس . وهى تقبل الأطفال من سن الثانية إلى سن الخامسة . وتختلف المدة التى يقضيها الأطفال فى المدرسة ، فقد تكون من الثامنة صباحاً إلى الثانية بعد الظهر . وفى بعض المدارس الأوربية تكون من الثامنة صباحاً إلى الثامنة مساء ، وينام الأطفال فى المدرسة بعد الظهر . .

فإذا كانت هذه هى حال مدرسة الحضانة فهى خير معين للوالدين على تربية الأطفال . ويجب أن ينظر إليها ، لا باعتبارها بديلا عن الأسرة ، ولكن باعتبارها مساعداً للأسرة على تربية الأطفال .

وما زالت هذه المدارس فى أوربا وأمريكا بالمصروفات ، ويرسل إليها أولاد الموسرين . وينادى بعض المربين الآن بأن تجعل هذه المدارس إلزامية لأبناء من لا يستطيعون القيام بتربية الأطفال تربية صحيحة .

وإذا نظرنا إلى حياتنا هنا — فى مصر — وإلى حالة الأسرة المصرية حق لنا القول بأن مصر أحوج الأمم إلى انتشار مدارس الحضانة فيها . ولكن أنى هذا لشعب يكثر فيه عدد الأميين .

الأسرة والمدرسة والتعاون بينهما

تكلمنا عن وظيفة الأسرة فى التربية ، وعن وظيفة المدرسة أيضاً ، وذكرنا أن كلتيهما من العوامل المقصودة . وعلى هذا لابد أن يكون التعاون بينهما وثيقاً حتى تصلا بتربية الطفل إلى الهدف المراد ، وحتى لا يحدث بينهما تناقض يترتب عليه تفكك فى شخصية الطفل واضطراب ، وفقدان الثقة فى المدرسة أو الأسرة أو كلتيهما .

وهذا التوازن بين المدرسة والأسرة ضرورى حتى يتكامل نمو الطفل ويتجه

اتجاهاً واحداً مشتركاً . فإذا كانت الأسرة لا تحترم نظام المدرسة مثلا فلا تساعد التلميذ على الحضور إليها فى المواعيد المقررة تعطلت وظيفة المدرسة ، وعوقب التلميذ وضاعت عليه فرص التربية فيها . وإذا كانت المدرسة تكلف التلميذ من الواجبات ما لا يستطيع القيام به ، بسبب حالة الأسرة المادية أو الاجتماعية ارتبك التلميذ وقصر فى واجبه ، ونمت فيه كراهية الأسرة أو المدرسة . وربما لجأ إلى سلوك شاذ ليتخلص من هذه الواجبات .

وشبيه بهذا ينطبق على تحصيل المعارف . فإذا كانت المعارف التى يحصلها التلميذ من المدرسة تتناقض مع ما يحصله فى المنزل ، أو كانت المثل العليا للفضيلة والجمال فى المنزل تختلف عنها فى المدرسة ، تغلبت الناحية القوية منهما ، وربما كانت الناحية الفاسدة . وطريقة معاملة التلميذ فى المنزل يجب ألا تختلف كثيراً عن طريقة معاملته فى المدرسة ، فإذا كان مدللا فى المنزل ووجد فى المدرسة الحزم نفر منها ، وقد يهرب أو يثور لذلك . وعلى هذا يجب أن يكون جو المدرسة استمراراً لجو المنزل الصالح ، وذلك عن طريق اتصال الآباء بالمدرسة واتصال المعلمين بالمنزل ، حتى يعرف كل منهما ما يجرى فى الآخر ، وحتى يتعاونا — وهما عاملان أساسيان — على حل المشكلات التى تتصل بالطفل ، وحتى لا يستغل التلميذ أحدهما لحساب الآخر ؛ كأن يهمل فى أداء واجبه المدرسى احتجاجاً بأن فى المنزل مريضاً أو أن قريباً له توفى ، وكأن يطلب من المنزل مصاريف ونفقات لأعمال مدرسية لا حقيقة لها . وقد تنبهت الأمم الأوربية والولايات المتحدة إلى ضرورة هذا التعاون فأنشأت جمعيات تسمى جمعيات الآباء والمدرسين تعقد مؤتمرات واجتماعات لدرس مشاكل الأطفال والتفاهم على حلها . ومن هذه الجمعيات :

The home and school Council of Great Britain

ووظيفتها أن تعمل على التوفيق بين المدرسة والمنزل ، وتدرس الوسائل المتعلقة بتربية الأطفال تربية كاملة من جميع نواحيها . ويجب أن تعلم أن التفاهم بين المنزل والمدرسة عامل جوهرى لسعادة الطفل ورفاهيته .

ومن مظاهر هذا التعاون أن تخصص المدرسة يوماً فى السنة يسمى « يوم الآباء » ، يدعى فيه الآباء والأمهات إليها ليزوروا حجراتها أثناء الدراسة ،

ومكتبتها ، ومعاملها وحديقتها ، ومتحفها ، ومسرحها ، ولتعرض عليهم نماذج من إنتاج التلاميذ فى الرسم والتصوير والأشغال اليدوية وغيرها ، وليشاهدوا ما يقوم به التلاميذ من ألعاب رياضية ، أو مشروعات ، أو تمثيل ، أو حفلة موسيقية . ويرى بعض المربين أن تكون أبواب المدرسة مفتوحة دائماً للآباء ، يستطيعون زيارتها كلما أرادوا ، ويستقبلهم ناظر المدرسة أو من يقوم مقامه ، للتحدث فى شئون الأبناء ، أو دراساتهم ، أو دراسة حياتهم خارج المدرسة ، أو المهن التى يصح أن يدرسوا لها ، والتى يصلحون لها بحكم ميولهم واستعدادهم ، ولتتفهم المدرسة والمنزل أساس توجيههم . ومن الأيام التى تتاح فيها للآباء زيارة المدرسة يوم أول السنة الدراسية ، ويوم الطبيب ، فيستقبل الناظر الآباء ليبحث حالة كل تلميذ منفردة ، وما يحتاج إليه ، ويستمع لرأى الأب أو الأم فيه . ويسترشد الطبيب برأى ولى الأمر فى حالة التلميذ الصحية ، كما يسمع ولى الأمر رأى الطبيب فيه ، وما يحتاجه من علاج أو وقاية . وتقيم بعض المدارس أسبوعاً كاملا يسمى (أسبوع التربية) يزور فيه الآباء المدرسة ، ويقفون على أعمال التلاميذ ونظام الدرس والتدريس ، ويشاهدون المعارض والمتاحف ، ويقوم التلاميذ عادة بتنظيم الحفلات المختلفة فى الموسيقى والتمثيل والسينما ... إلخ ويشرف التلاميذ بأنفسهم عليها . وترسل بعض المدارس تقريرات شهرية لأولياء أمور التلاميذ مبينة درجة تقدمهم فى المواد المختلفة، وسلوكهم وحالتهم الصحية ، وتشفع هذه التقريرات بملاحظات عن علاقة التلميذ بزملائه ، وعن نشاطه الاجتماعى . وتطلب المدرسة من الآباء المساهمة فى توجيه الأبناء فى سلوكهم ودراساتهم . وتشجع بعض المدارس التلاميذ على أخذ بعض ما يعملونه من الأشغال والرسوم ، والملابس المطرزة إلى المنزل لعرضها على الأسرة ، كما تشجعهم على إحضار بعض المواد من المنزل لعرضها فى معارض المدرسة ، أو متاحفها ، أو استخدامها فى دروس الأشغال والحياطة . وبعض المدارس تكون مكتباتها ومتاحفها مما يحضره التلاميذ ، كمجموعات طوابع البريد ، وصور بعض الشخصيات ، والأوانى الفخارية التاريخية ، وأنواع الملابس أو النقود القديمة ، والكتب التى تناسب التلاميذ .

وتعمل المدرسة على تنمية روح التزاور بين التلاميذ والتعارف بين أسراتهم ؛

كأن يزور ناظر المدرسة أو المدرسون أسرة التلميذ فى بعض المناسبات كعيد ميلاده والأعياد العامة ، أو يعودوه فى حالة مرضه ، ويواسوه إذا أصيب بمكروه . وبعض النظار يزور التلميذ ليعرف حالة الأسرة المالية حتى يقدر له ما يمكن من مساعدة لتتمكن من تعليمه . والأسرة من جانبها تتعاون مع المدرسة بتهيئة الجو المناسب للتلميذ لأداء واجباته المدرسية . وإذا كان فى الأسرة كتب ومذياع ومجالس للحديث المثقف وزيارات للآثار ورحلات كانت كل هذه الأشياء مساعدة للمدرسة على تربية الطفل .

ومن واجبات الأسرة احترام أوامر المدرسة ، والإشراف على وقت فراغ التلميذ ، للتأكد من إنفاقه فى الصالح ، وعدم اختلاطه بإخوان السوء . وحياة الأسرة تؤثر فى حياة التلميذ المدرسية ، فقد زرت بعض المدارس الابتدائية ، واشتركت مع مجموعة من التلاميذ فى الغذاء ، ولاحظت على أحد تلاميذ هذه المجموعة سلوكاً غير ما يتوقع منه ، كالعنف وعدم اللياقة فى الأكل والحديث مع إخوانه ، وكنت أعرف أن هذا التلميذ من أسرة عريقة راقية ، ولذلك لم أطمئن إلى سلوكه ؛ فسألت عن حالة الأسرة ، فحدثنى ناظر المدرسة — وكان يعرف الكثير عنها — أن والد التلميذ ووالدته على خلاف ، وأنهما افترقا ، وأن التلميذ يعيش مع والدته ، ويمضى معظم أوقاته مع الخدم وتحت إشرافهم . واستطعت بهذا أن أفسر سلوك التلميذ . ومن هذا المثل يتضح مقدار أثر حياة الأسرة فى سلوك التلميذ بالمدرسة ، وأثر هذا التلميذ فى زملائه .

ومن الحكايات التى تذكر فى الكتب الإنجليزية أن مفتشاً زار إحدى المدارس الأولية ، وبينما هو فى أحد الفصول الدراسية يوجه للتلاميذ بعض الأسئلة فى مادة الحساب لاحظ فى أحد الأركان تلميذاً بدت عليه علامات الضعف والإعياء ، لا يرفع أصبعه إذا سئل التلاميذ ، ولا يجيب جواباً صحيحاً إذا وجه إليه سؤال . وقد استرعى نظر هذا المفتش ما وجد فى عينى التلميذ من بريق الذكاء المتوارى خلف الجفون الذابلة ؛ فأدرك حينئذ أن فى الأمر سراً ، وأخذ التلميذ من الفصل وسأله عن أسرته وحالته المادية ، وأين يقطن ؟ وعمل الوالد ، وعلاقة أفراد الأسرة بعضهم ببعض . فظهر له أن الوالد من العمال المتعطلين ، وأنه ينفق فى الشراب ما تمنحه له الحكومة من مساعدة مالية ، وأن أمه قد ماتت منذ سنوات وحلت محلها زوج أب قاسية لا تعنى بأمره ، وأن الطفل ينال القليل من الطعام والنوم والراحة المنزلية .

عندئذ فكر المفتش فى إنقاذ هذا الطفل فاتخذه لنفسه ، وجعله تحت

عنايته ورعايته، وضمه إلى أسرته، ولم تمض شهور حتى نشط الطفل وبذ قرناءه .

فهذه القصة ، وكثير غيرها ، يؤيد ما قلناه من ضرورة التعاون بين المدرسة والأسرة ، وأن المدرسة وحدها لا تستطيع أن تقوم بدور التربية ، وأن بعض الأطفال الذين تبذل المدرسة جهداً فى تربيتهم إنما يجدون من حياتهم العائلية عاملا هداماً . وقد لا تستطيع المدرسة التقدم بالطفل إلى الأمام لأن الأسرة تدفع به إلى الخلف .

ونظام الحياة فى مصر ، والتقاليد المدرسية القديمة ، لم تهتم حتى الآن بهذا التعاون بين المدرسة والأسرة ، وإن كانت النموذجيات قد خطت خطوات طويلة فى هذا الاتجاه . وكذلك وضعت وزارة التربية والتعليم نظام التأمين الاجتماعى ، وبمقتضاه تقوم المدرسة بتعويض ما ينقص التلميذ من وسائل الراحة المادية بسبب فقر الأسرة .

موازنة بين التربية المنزلية والتربية المدرسية

تخالف التربية المدرسية التربية المنزلية من حيث نفوذها فى الأطفال ومعاملتها لهم ، وأثرها فى تهذيب أخلاقهم وتكوين عاداتهم ، وتظهر هذه المخالفة فى :

١ ــ السيطرة فى كل من المدرسة والمنزل

فسيطرة المدرس عادة أقل من سيطرة الوالدين ، لأن الطفل منذ نشأته يرى أن والديه هما اللذان يعولانه . ويقومان بحاجاته ، فيعتقد أنه معتمد عليهما كل الاعتماد ، وأن حاجته إليهما أشد من حاجته إلى غيرهما من مدرس أو غيره . هذا إلى أنه إذا رأى من مدرسة شدة أو قسوة فزع إلى والديه . أما إذا غضب أحدهما منه فإنه يرى ألا منفذ له منه فيسعى لإرضائه .

٢ ــ المعاملة المدرسية والمنزلية

(ا) إن أساس الحكومة المدرسية العدل والمساواة ، لأن جميع التلاميذ فى الصلة بالمدرس سواء ، فهو يسوى بينهم فى الثواب والعقاب كل بما كسبت يداه ، وأحبهم إليه أصلحهم . أما الآباء فقد تضطرهم الشفقة والعاطفة الأبوية إلى التغاضى عن ذنوب أبنائهم . وعين الرضا عن كل عيب كليلة .

(ب) إن المنزل يعامل الطفل فى أول نشأته بالرحمة والرأفة ، حتى إذا كبر حاسبه على أعماله بدقة وأخذه بشدة ، أما المدرسة فإنها تعلن من أول الأمر نظامها الذى يألفه المتعلم ويخضع له راضياً .

٣ – أثر كل من المدرسة والبيت فى التهذيب

من الصعب الحكم بأن أخلاق المتعلم نتيجة لنفوذ المنزل أو المدرسة ، فلكل منهما أثره ، وقد يقوى أحدهما فيتغلب على الثانى . ولكن مما لاشك فيه أن التكوين الأخلاقى الأول للمنزل أسبق من تكوين المدرسة وله أثر فى سلوك المتعلم طول حياته .

٤ – التكلف والحرية فى المدرسة والمنزل

جرت العادة أن يكون التلميذ فى المدرسة متكلفاً فى كل مظاهره وأنه غير طبيعى فى سلوكه وأخلاقه ، بينما تنكشف فى المنزل أخلاقه على حقيقتها ، والمدرسة الحديثة ترمى إلى أن يكون الطفل تلقائياً فى سلوكه وأن يشعر بالحرية الكافية التى تمكنه من أن يسلك سلوكاً طبيعياً لا كلفة فيه ولا تصنع ، حتى تتاح الفرصة لإصلاحه وتوجيهه .

٥ – كثرة الفرص لإظهار الميول وتوجيهها

المفروض أن المدرسة هى المكان المعد للتربية ، فيها أخصائيون يخلقون للأطفال الفرص الكثيرة المناسبة للكشف عن ميولهم ، وبذلك يشجعها المدرسون ويوجهونها الوجهة السليمة ، بينما لا يتيسر ذلك إلا فى الأسرات المثقفة التى يعنى الآباء فيها بأبنائهم عناية خاصة .

مراجع الباب الثالث

١ – فى التربية لعلى عبد الواحد

2. Education Today, by John Dewey.
3. The School & Society by John Dewey.
4. On Education, by Bertrand Russell.
5. Education, by E. Campagnac.
6. The Group Mind by W. McDougall.
7. Social Groups in Modern England, by Henrey A. Mess.
8. Democracy & Education, by John Dewey.
9. Creative Education & the Future, by Oliver Wheeler.
10. Infant & Nursery Schools, a Report by a Committee, printed by H.M.S.O.
11. The Nursery School, by Margaret McMillen.
12. The Nursery Years, by Susan Isaacs.
13. The Children We Teach by Susan Isaac

الباب الخامس

مراحل النمو عند الإنسان

تمهيد :

لا تبدأ حياة الطفل منذ الولادة ، ولكنها تبدأ — من الناحية البيولوجية — من ساعة الحمل ، ويتأثر نمو الجنين بالحالة التى تكون عليها الأم أثناء هذا الحمل .

وعند ما يولد الجنين ، يصبح فى عالم مختلف تمام الاختلاف عن العالم الذى كان يعيش فيه ، وتنشط حواسه ، وأجهزته ، وأعضاؤه ، لأداء الوظائف الحيوية الضرورية لبقائه ، وتبدأ عملية التفاعل بينه وبين البيئة الجديدة التى يعيش فيها . فهو — إذن — باعتباره كائناً حياً ، فى نشاط دائم .

ولا يمكن أن ينتقل فجأة من حالة الطفولة الضعيفة ، العاجزة ، الجاهلة ، إلى حالة الرجولة القوية ، جسمياً ، وعقلياً ، الخبيرة النامية . وإذن ، فالطفل — منذ الولادة — يستمر فى النمو ، والتغير الجسمى ، والعقلى ، والاجتماعى ، والوجدانى . ونحن نلاحظ هذا النمو فى جسمه ، وفى سلوكه . وهو نمو أساسه قواه الفطرية الموروثة ، والمؤثرات الخارجية المحيطة به فى بيئته .

والطفل البشرى أضعف أنواع الأطفال ، إذا قورن بغيره ، من حيث قدرته على الاعتماد على نفسه ، على الرغم من طول مدة حمله ، ألم تر إلى الكتكوت ينقر بمنقاره بعد خروجه من البيضة باحثاً عن غذائه ؟ وإلى الحمل يقفز ويجرى بعد أيام من ولادته ؟ ، وإلى العصفور الصغير يطير مستقلا عن أمه ، معتمداً على نفسه بعد نحو أسبوعين من فقس البيضة ؟

ولما كان الطفل البشرى أضعف أنواع الأطفال ، وأكثرها اعتماداً على غيره ، كان من الضرورى قيام الكبار برعايته ، وحمايته ، والإشراف على طعامه ، وشرابه ، ونومه ، وتربيته . . . وإلا . . . كان عرضة للهلاك ، ولا سيما فى السنتين الأوليين .

ومدة الطفولة البشرية أطول من طفولة أى حيوان ، وذلك لأن الطفل البشرى

– كما قلنا – أعجزها عند الولادة ؛ ولأن مستوى الحياة التى يحياها–عندما يصل إلى مرحلة الاستقلال ، والاعتماد على نفسه– أرقى مستويات الحياة عند جميع الكائنات الحية . فنظام معيشته ، وسيطرته على البيئة الطبيعية ، وتسخيره للقوى المختلفة المحيطة به ، وتعقيد حياته ، وما يحتاج إليه هذا التعقيد عن علم وخبرة ، ومهارة ، وقدرات عقلية ، وتخصص ، كل هذا يحتاج إلى زمن طويل للتعلم والنمو . وهذا هو السبب فى طول مدة الطفولة البشرية ، وهو السبب – أيضاً – فى أن غريزة الوالدية عند الإنسان أرقى منها عند الحيوان ، وأكثر مرونة .

ولما كان الطفل البشرى يحتاج لعناية أكبر ،ولمدة من الطفولة أطول ، كان عدد توالد الإنسان ، أقل منه عند الحيوان ، حتى يتمكن الوالد من أداء واجبه نحو صغاره .

وكلما كان المجتمع أرقى فى سلم الحضارة والثقافة ، كانت الحاجة أشد إلى إطالة مدة الطفولة – أى المدة التى يعتمد فيها الإنسان على غيره – ومدة التعلم . ولذلك نلاحظ أن سن ترك المدرسة الإلزامية فى الأمم الراقية ، أعلى منها عند الأمم الأقل رقياً ، وأنه كلما كانت المهنة التى سيزاولها الفرد أصعب وأحوج إلى التخصص ، كانت المدة التى يحتاجها لتعلم هذه المهنة أطول .

وكما قلنا ، ينمو الطفل فى رعاية والديه ، أو غيرهما ، ممن يشرفون عليه ؛ فهو ينمو فى بيئة ، وينمو تحت إشراف غيره ، ولابد من أن يكون هذا الإشراف سليماً من الناحية العلمية ، وأن تكون البيئة التى يعيش فيها مناسبة له ، حتى يكون نموه صحيحاً ، ولا يمكن توجيه الطفل فى نموه الجسمى والعقلى والخلقى والوجدانى ، إلا إذا عرفنا الخصائص المختلفة لكل من هذه النواحى فى أثناء مراحل نموه المختلفة . فمعرفة هذه الخصائص معرفة علمية ، تساعدنا نحن الآباء والمدرسين على توجيه التربية التوجية الصالح ، سواء أكان هذا فى المنزل أم فى الحضانة ، أم فى الروضة ، أم فى المدارس التالية لها . ونحن نعلم أن الطفل قد ورث عن أبويه ، وعن نوعه البشرى ؛ قوى ، وغرائز ، وميولا ، وخصائص جسمية ، وعقلية . ونتيجة هذه المعرفة ، أننا مقيدون فى تربيتنا للصغار بما ورثوه من هذه القوى والميول . وأن وظيفة التربية هى تنميتها فى الاتجاه الصحيح ، تنمية تصل بها إلى أقصى كمال ممكن . نعم إن هذه القوى والخصائص تختلف من فرد لفرد ، بحسب الوراثة ، ولكنها – مع ذلك – ذات طابع مشترك ،

يندرج تحته أكبر عدد ممكن من الأطفال الذين ندرسهم ، أو نلاحظهم ، فى أية مرحلة من مراحل النمو ، مما يبرر القول بأن هذه الخصائص شائعة أو شاملة للأطفال فى مرحلة خاصة من مراحل نموهم .

وليس النمو الجسمى للطفل نتيجة لإضافة شىء خارجى عليه ، ولكنه نتيجة نمو داخلى ، تدريجى ، يكون سريعاً أحياناً ، وبطيئاً أحياناً أخرى . وهو نمو غير متناسب ، ولا متناسق ، فى جميع أجزاء الجسم ، أى أن نمو الأعضاء لا يكون بنسبة واحدة .

وكذلك الحال فى النمو العقلى ، فهو ليس ظهوراً لبعض الملكات ، أو القدرات التى لم تكن من قبل ، ظهوراً مفاجئاً ، ولكنه تدريجى . فكل العمليات العقلية تقريباً ، يزاولها العقل من الطفولة المبكرة ، وما بعدها من مراحل . وكل أنواع القدرات العقلية له أثر فى سلوك الطفل من سنواته الأولى ، ولكن بدرجات مختلفة ، ولذلك ينشأ الخطأ من افتراض مراحل محددة تحديداً دقيقاً ، تتميز كل واحدة منها عن الأخرى ، تميزاً واضحاً ، على حين أن النمو العقلى أمر تدريجى مستمر ومتصل ، إلى سن خاصة ، هى السادسة عشرة على الأرجح . نعم إن بعض الغرائز لا يظهر فى السنوات الأولى ، ولكنها يظهر متأخرة ، كالغريزة الجنسية ، التى لا تبدأ وظيفتها قبل سن الثامنة — كما يقول مكدوجال ، وحتى فى هذه السن تكون ضعيفة ، وغامضة [1] فى مظاهرها ، غير أن فرويد يرى أنها تظهر فى السنوات الأولى ، وذلك فى عبث الأطفال باعضاء التناسل ، وتمتعهم بهذا العبث . وكذلك غريزة حب الاجتماع ، لا تظهر إلا فى السنة الثانية .

ويمكن القول بأن هذا التطور فى حياة الفرد هو عبارة عن تغير جسمى وعقلى يبدو فى نمو بعض الأعضاء والقوى ، وفى ظهور بعض القوى التى لم تكن عند الفرد من قبل ، أو كانت فى صورة ضعيفة غامضة . ويجب أن نفهم أن الفرد وحدة جسمية عقلية ، body mind ، وأن نموه الجسمى والعقلى مرتبط أحدهما بالآخر ، وأن التفرقة بين الجسم والعقل تجاوز فى التعبير والشرح ؛ وهو ضرورة لفهم مظاهر النمو ، بحسب ما تبدو لنا .

---

(١) Social Psychology, Supplementary Chapters, by W. McDougall.

ونحن المربين ، علينا أن نعرف سيكولوجية الطفل فى مراحل نموه المختلفة ، وخصائص نموه الجسمى ، حتى نتخذ من أساليب التربية ما يلائم هذه السيكولوجية ، والخصائص . وقد ظلت سيكولوجية الطفل مهملة حتى أواخر القرن الثامن عشر ، وكان الرأى السائد أن عقلية الطفل تختلف عن عقلية الكبير من حيث الكم ، لا من حيث النوع . وكان الفضل لروسو ، وبستالوتزى ، وفروبل ، فى نقل اهتمام المدرس من المادة المدروسة[1] إلى التلميذ . وسنحاول — قبل التحدث عن مراحل النمو — أن نذكر أهم الفروق بين الطفل والراشد .

الفروق بين الطفل والراشد

إن الذى يلاحظ سلوك الطفل فى سنواته الأولى ، وطريقة تفكيره التى تبدو فى مظاهر مختلفة : كاللغة ، واللعب ، وعلاقته بغيره ، ويلاحظ سلوك الراشد — يجد بينهما فروقاً ، ولاسيما إذا لاحظنا الطفل فى عهد الطفولة المبكرة ، والراشد فى سن البلوغ .

ومن هذه الفروق الفرق العقلى ، فقد أثبتت مقاييس الذكاء أن ذكاء الطفل ينمو — أو بعبارة أصح يتفتح عقله — بالتدريج ، كلما كبرت سنه ، وعلى هذا فنوع الذكاء عند الكبير ، يختلف عنه عند الصغير .

والفرق الثانى ، هو أن سلوك الصغير خاضع لغرائزه ، وميوله الفطرية ، ولم تهذبه بعد التجارب ، أو البيئة الاجتماعية ، فغرائزه تدفع به إلى نوع من السلوك ، يغيره ، ويكيفه بالتدريج ، وفقاً لقوانين[2] الخلق وسلوكه وهو فى الطفولة خاضع للمرحلة الأولى الفطرية ، من مراحل السلوك الخلقى .

والفرق الثالث ، شعور الطفل باعتماده على غيره ، وحاجته إلى حماية هذا الغير ، وجلب الطمأنينة إليه من الناحية المادية ، والمعنوية . فهو فى حاجة إلى الغذاء ، والراحة الجسمية ، التى يتلقاها من الكبار . كما يحتاج لعطفهم ، وحبهم ، وإرشادهم . وهذه الحاجة تقل بالتدريج ، وتأخذ صوراً أخرى بنمو الطفل ، حتى يصل إلى سن الاعتماد على النفس .

وفرق رابع ، هو انغماس الطفل فى الخيال ، فهو يعيش فى عالم خيالى

---

(١) انظر ص ٣٥ — ٣٦ من كتاب Psychology & Practical Life, by Collins & Drever

(٢) انظر ص ٤٥ من كتاب Psychology & Practical Life, by Collins & Drever.

يقوم فيه بدور البطولة ، وهو يجد فى هذا العالم تعويضاً عن الواقع الحقيقى القاسى ، وكلما كبرت سنه ، وزادت تجاربه ، اختلط الواقع بتفكيره ، وأدرك الحدود الفارقة بينه وبين الخيال ، وصار فى سن الرشد أكثر خضوعاً فى سلوكه وميوله ، لقيود الواقع وظروفه .

وفرق خامس ، وهو فرق مهم ، وأعنى به النضوج الجنسى . وقد كان الرأى السائد قبل فرويد هو أنه ليس للطفل أى ميل ، أو نشاط جنسى ؛ غير أن علماء التحليل النفسى يقررون الآن أن حياة الطفل مليئة بالنشاط الجنسى ، وإن كانت مظاهر هذا النشاط الجسمية ، والعقلية ، تختلف عنده ، عنها عند الراشد . فهى عند الطفل تتجه أولا نحو تمتعه بقيام بعض أعضاء الجسم بوظائفها ، كالتبول ، وكلعب الطفل بعضوه الجنسى ، ومص الثدى ، أو الإصبع ، أما إشباع الغريزة الجنسية عند الراشد ، فله صور أخرى[١] .

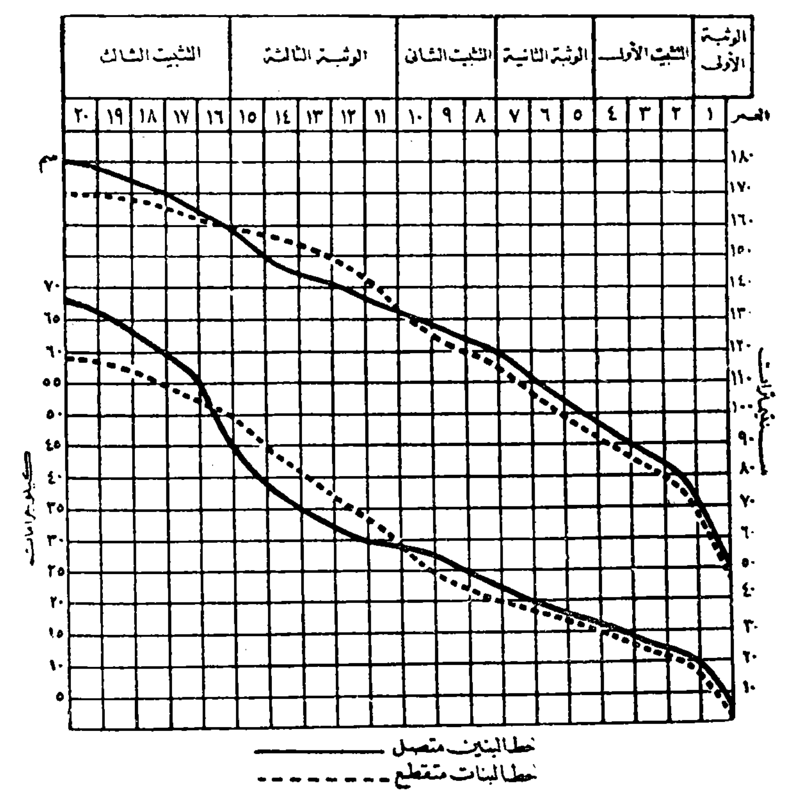
مراحل النمو

للعلماء مذاهب[٢] مختلفة فى أساس تقسيم النمو ، فمن ناحية النمو الجسمى ، يلاحظ البروفسور H.A. Harris ، أن الطفل يمر فى ثلاث وثبات ، تتبع كل واحدة منها فترة تثبيت ، وذلك قبل الوصول إلى سن الرجولة (العشرين تقريباً) فالوثبة الأولى تتميز بالنمو السريع ، وذلك فى السنة الأولى من حياة الطفل وتتبع هذه الوثبة فترة تثبيت ، يكون فيها النمو بطيئاً ، وهى فترة تمتد من الثانية إلى الخامسة ، والوثبة الثانية تشمل الفترة من الخامسة إلى السابعة ، وتليها فترة التثبيت من السابعة إلى الحادية عشرة أو الثانية عشرة وذلك باختلاف الجنس والأفراد . والوثبة الثالثة تبدأ من الثانية عشرة ، أى أول المراهقة ، وتنتهى حوالى السادسة عشرة ، وتليها فترة تثبيت ، ونمو بطىء ، تستمر إلى العشرين . والرسم البيانى التالى ، يوضح هذه الفترات عند كل من الجنسين : الذكر ، والأنثى ، وكذلك مقدار التغير والنمو فى الطول والوزن .

---

(١) P. 141 Ground work of Educational Psychology, by Ross.

(٢) P. 35-36, Psychology and Practical life by Collins & Drever.



وهذا الرسم البيانى مقتبس من تقرير أصدره مجلس المعارف البريطانى باسم The Primary School

ويقرر بعض العلماء[١] أن النمو الجسمى والعقلى ، يحدث كل منهما بالتبادل ، ويتبين هذا من مظاهرهما فى حياة الفرد ، وعلى هذا يمكن تقسيم النمو إلى ما يأتى :

١ — المرحلة التى تشمل الـ ١٨ شهراً الأولى ، وفيها تظهر الوظائف الحيوية الضرورية للفرد وتقوى ، كالبصر ، والسمع ، والمضغ ، والمشى ، وبدء الكلام.

---

(١) P. 37 Psychology and Practical Life, Collins & Drever.

وقد بنى المؤلفان هذا التقسيم على قوانين وضعها نيومان الألمانى فى كتابه المسمى Vorlesungen والذى اقتبس منه رسك ، فى كتابه « التربية التجريبية » ، وها هى ذى القوانين :

١ — إن نمو الفرد خاضع منذ أولى حياته لقواه الوراثية ، واستعداداته

٢ — كلما كانت الوظيفة ضرورية لحياة الفرد ، كان نموها مبكراً .

٣ — إن نمو كل من الجسم والعقل ، لا يسير على وتيرة واحدة ، ولكن يتراوح بين فترات ، تختلف سرعة وبطئاً .

٢ – مرحلة نمو عقلى من سن ١٨ شهراً ، إلى ٤ سنوات .
٣ – مرحلة نمو جسمى من ٤ – ٧ سنوات.
٤ – مرحلة نموعقلى من ٧ – ١١ سنة .
٥ – مرحلة نمو جسمى من ١١ – ١٤ سنة .
٦ – مرحلة نمو عقلى من ١٤ – ١٧ سنة .

وهناك أسس أخرى مختلفة ، اتخذها العلماء لتقسيم مراحل النمو ، لا حاجة لذكرها هنا[١] وسنتبع فى هذا الباب تقسيماً شائعاً[٢] ، وهو :

١ – الطفولة المبكرة Infancy من الولادة إلى الخامسة .
٢ – الطفولة المتأخرة childhood من الخامسة إلى الثانية عشرة تقريباً .
٣ – الشباب Youth ويشمل المراهقة والبلوغ Puberty and Adolescence وتمتد هذه المرحلة من أول المراهقة (١١ عند البنات ، ١٢ ، و١٣ عند البنين) إلى سن العشرين ، أو الحادية والعشرين .

وها نحن أولاء نشرح خصائص كل مرحلة .

الطفولة المبكرة

من الولادة إلى الخامسة

تسمى هذه المرحلة بمرحلة ما قبل المدرسة ، وأغلب الأطفال يمضون هذه المرحلة فى المنزل ، فى رعاية الأسرة ، وإن كانت مدرسة الحضانة ، والأطفال ، والرياض تشارك الأسرة أحياناً فى هذه المرحلة .

ويخص علماء النفس والطب السنتين الأوليين من حياة الطفل بالعناية ، لما يحدث فيهما من نمو جسمى ، وعقلى ، ووجدانى ، يعتبر الأساس لكل ما يلى ذلك من نمو .

فمن حيث النمو الجسمى ، نجد الطفل فى السنة الأولى ، ينمو إلى ثلاثة أمثال وزنه عند الولادة ، فقد يصل إلى ٢٢ رطلا ، بعد أن كان سبعة أرطال عند الولادة . وينمو وزن الدماغ فى السنتين الأوليين ، نمواً لا يعادله أى نمو

---

(١) انظر ص ١٣٩ من كتاب « أسس الصحة النفسية » للدكتور القوصى « الطبعة الألى »

(٢) Some Problems of Adolescence, by Ernest Jones, "Brit. Journ. Psych. vol. XIII, 1922-23".

فى حياة الطفل فى نفس المدة . ويمكن القول بأن النمو العام لجسم الطفل فى السنة الأولى ، يفوق نموه فى أية سنة أخرى فى حياته .

وفى السنتين الأوليين يعرض الطفل لكثير من الأمراض نتيجة لهذا النمو السريع ، أو سوء التغذية أو العدوى . ولذلك تكثر وفيات الطفولة فى مرحلة الطفولة المبكرة بصفة عامة . ومن هذه الأمراض : السعال الديكى ، الحصبة ، الكساح ، أمراض الجلد والعيون والجهاز الهضمى . مما يدل على ضرورة العناية بالأطفال فى هذه المرحلة .

وتترك هذه الأمراض بعد زوالها آثاراً تبقى مع الصبى طول حياته . وتعزى هذه الأمراض إلى سوء حالة الأسرة المالية والثقافية وإلى جهل الأم . ولذلك كانت عناية المحاضن ورياض الأطفال الصحية ، ذات أثر فى نمو الأطفال الجسمى ، وحمايتهم من كثير من هذه الأمراض .

والطفل عندما يولد تربطه بالعالم الخارجى حواسه المختلفة ؛ فهو قد ولد ومعه غرائزه وميوله الفطرية . وهذه تنشط للتفاعل مع البيئة التى يجب كشفها ومعرفتها عن طريق الحواس ، وفى الأسابيع الأولى من حياة الطفل لا يشعر بالفرق بين الضوء والظلمة ، ولكنه بالتدريج يدرك درجات الضوء ، ويتعلم كيف يحدد بصره فى الأشياء التى يبصرها القريبة والبعيدة ، وكذلك يدرك الفرق بين الألوان فى الشهر الثانى[1] . أو الثالث من ولادته . وأما حاسة السمع فمعلوماتنا عن نموها قليلة . ويظهر أنها لاتقوم بوظيفتها مبكرة كالعين ، ولكن فى نهاية الشهر الرابع يدرك الطفل الفرق بين الأصوات المختلفة . وفى أثناء الأشهر الأولى تكون حركات الطفل طائشة وعشوائية ، ولا يستطيع ضبط عضلات يديه ورجليه ، ولكنه يتمرن بالتدريج على استعمال يديه فى القبض على الأشياء والوصول إليها . وهو بهذا النمو فى الحواس والعضلات يزيد معرفته بالبيئة المحيطة به ، ويكون بعض العادات البسيطة ، ويغير من سلوكه وفقاً لهذه المعارف الجديدة ، وحتى فى الأشهر الأولى يتعلم كيف يضبط حركات الفم والرأس والظهر والأرجل . وفى السنة الأولى يتمكن من بعض المهارات البسيطة كالجلوس والوقوف ، وإصدار بعض الأصوات . ثم يتعلم بعد ذلك الحبو والمشى وصعود السلالم وهبوطها ، والجرى ، والكلام . وكل هذه المهارات تحتاج إلى تنسيق فى حركات الأعضاء

(١) صفحة ٦١ من تقرير Infant and Nursery School

وملاءمة بين عضلات الحس وعضلات الحركة [١].

وهكذا تنمو عضلات الأطفال وتنمو مع ذلك قدرتهم على ضبط هذه العضلات واستخدامها فى اللعب ، والخبرة ، والأكل ، والشرب ، والملبس ، والكتابة ، والتعلم. ويقول « روسو » : إن أول الوسائل التى نتعلم بها الفلسفة هى أقدامنا وأيدينا وأعيننا .

وأما النمو العقلى فقد أمكن فى السنوات الأخيرة قياسه عن طريق ملاحظة سلوك الأطفال ، وإجراء اختبارات عليهم . نعم كان « بينيه » أول من استعمل مقاييس لاختبار ذكاء الأطفال فى سن الثالثة والرابعة ، ولكنها ليست موضع كثير من الثقة الآن. وأشهر المعاصرين الذين درسوا نمو الأطفال العقلى Gesell الأمريكانى . فقد نظم دراسات وافية وتجارب على الأطفال فى عيادة « بيل » السيكولوجية . ولاحظ سلوكهم فى ظروف عادية وسجل أعمالهم بصور وأفلام . وبذلك استطاع أن يصل إلى نتائج قيمة عن نمو الأطفال العقلى [٢] من الولادة إلى سن الخامسة ، ومن الواضح أن الكلام والمشى — على الرغم من أنهما مظهران للنمو — هما أيضاً عاملان من العوامل التى تساعد على نمو الطفل العقلى ؛ وذلك باتساع دائرة تجاربه ومعرفته للأشياء عن طريق الخبرة الشخصية ، وعن طريق التخاطب والتفاهم ومعرفة آراء غيره بالسؤال . وكذلك لاستخدام حاسة اللمس والحاسة العضلية أثر فى معرفة الطفل لبيئته ، ثم إن استخدام الفم عند الطفل يساعد على فحص الأشياء ومعرفة حلوها من مرها ، صلبها من لينها ، فكأن هذه الحواس المختلفة ولا سيما الفم تزيد فى معرفة الطفل وتساعد على نمو عقله .

وظهور اللغة عند الطفل فى هذه المرحلة من العوامل المهمة فى حياته كما ذكرنا ، والطفل سريع المحاكاة قوى التقليد . وهو يستخدم لسانه كما يستخدم لعبته ، فينمو تفكيره بنمو لغته . وقد أثبتت الأبحاث أن الأطفال المتخلفين فى النمو اللغوى متخلفون أيضاً فى الذكاء [٣].

والطفل الذى كان يعتمد على غيره فى الانتقال والحركة يعتمد الآن بعد المشى

---

(١) صفحة ٧٠ من تقرير Infant and Nursery School

(٢) انظر كتاب الحضانة ص ٥٥ وما بعدها تأليف Susan Isaacs وترجمة الأستاذة سمية فهمى.

(٣) انظر كتاب The Backward Child, by C. Burt

على نفسه فى كشف الأماكن ، وتقدير المسافات ، والمرتفعات والمنخفضات ، عند ما يحاول أن ينزل من فوق سريره أو كرسيه ، أو أن يصعد على أحدهما .

ولما كان الطفل فى عالم غريب عنه كان من الضرورة أن يختبر كل ما يقع تحت بصره . فيفحصه ويخبطه ويكسره أو يرمى به . كل هذا فى حركات عنيفة وغير منظمة، ثم تنتظم بالتدريج . ولذلك ينظر الآباء إليها كأنها حركات تخريب وتدمير .

وقد زودت مدرسة الحضانة ومدارس الأطفال والرياض ، بالكثير من اللعب المناسبة والأدوات والوسائل ، التى يجد فيها الطفل مجالا للعب والتسلية . وهى فى الوقت نفسه تعليمية مفيدة كما فى هدايا « فروبل » ، ولعب « مدام منتسورى » التى تعمل على تمرين الحواس ، والعضلات ، والحكم على الأشياء ، بل الأشخاص أيضاً ، فهو يعرف أقاربه ، ويحدد علاقته بهم ، وهو يميز بينهم وبين غيرهم ، ويتعلم احترامهم ، وتتكون عنده عاطفة حبهم ، وينوع سلوكه نحوهم — بحسب صلته بهم

وخيال الطفل فى هذه السنة غير مقيد ، وهو خيال غير خاضع للواقع ، فهو يرسم البقرة — مثلا — ولها ست أرجل ، واليد وبها عشر أصابع . ويعلل علماء النفس هذا الخيال ، بأنه لم يستكمل النضج بالتجربة فى الحياة الواقعية ، وبأن إسراف الطفل فيه هروب من الواقع الشاق عليه .

وفى اللعب يبتكر الأطفال ، ويحاكون ، وهم يكثرون من الزعم ، والافتراض والتمثيل Make-belief . فالبنت تلاعب العروسة ، وتغنى لها ، كأنها طفلتها ، وهى تعمل لنفسها بيتاً ، وترتبه وتطبخ ، وتغسل ، وتكوى ، كما تفعل أمها . والولد يركب العصا ، ويتخذها حصاناً ، وهو يحاكى أباه فى لبس المنظار ، وقراءة الصحيفة ، ويدعى أنه شرطى ، أو أنه طبيب جاء لمعالجة أخيه الصغير المريض وكل هذه الميول ، والظواهر العقلية ، تهدف إلى زيادة خبرة الطفل ومعرفته بالبيئة التى يعيش فيها .

وفى هذه المرحلة يكون الطفل فكرة عن نفسه ، وهو أنانى ، يجب أن يحتفظ بكل شىء لنفسه ، ويستخدم من حوله وسائل تحقيق رغباته ، فهو يحب والده ، لأنه يحضر له الحلوى ، ويكره أخته ، لأنها حرمته من اللعب

معها ، أو ضربته، ولكنه لا يلبث أن يحبها لأنها أعطته قطعة من الورق الفضى اللامع . فاهتمامه بذاته فى هذه المرحلة شديد .

وقد أجريت تجارب دلت على أن الأطفال فى هذه المرحلة ، قادرون على التعليل، وإدراك العلاقات بين الأشياء البسيطة التى تتصل بحياتهم ، كالمفاتيح والأقفال واستخدام المقعد للصعود عليه، والوصول إلى شيء بعيد ، وكيفية الخروج من مكان إذا أقفل بابه، وهكذا من المسائل التى لم يسبق لهم تجربتها بذاتها .

وفى النصف الأخير من هذه المرحلة ، يكثر الأطفال من السؤال : ما هذا ؟ ولماذا ؟ وكيف؟ وهذا التساؤل ضرورى ، ليروى ما عندهم من تعطش لمعرفة حقيقة البيئة المحيطة، وخصائص ما بها .

أما من الناحية الوجدانية، فالطفل سريع الغضب ، سريع الفرح ! فهو إذاً متقلب الوجدان ، والانفعال ، وهو كثير الخوف ، شديد الغيرة ، والحيرة .

ويرى علماء النفس أن لخبرات الطفل الوجدانية ، فى طفولته الأولى أثراً دائماً فى حياته . ويقولون: إن أسس الخلق توضع فى هذه المرحلة الأولى من حياته . وقد ظهر لعلماء النفس أن كثيراً من حالات الاضطراب العقلى ، والخلقى يرجع أصلها إلى حوادث وقعت فى عهد الطفولة . وكشفت أبحاث التحليل النفسى عن أن لاضطراب حياة الطفل الأثر فى سلوكه الإجرامى ، وخطئه فى الأحكام وشذوذه الخلقى . ومن ذلك ما لوحظ على ضابط فى الجيش البريطانى من أنه — أثناء الحرب العالمية الأولى — كان يهرب من الخطوط الخلفية فى الخنادق ، ويذهب إلى الخطوط الأمامية المعرضة لخطر العدو . ودل التحليل النفسى على أنه كانت تعاقبه أمه — وهو فى طفولته الأولى — بسجنه فى حجرة صغيرة مظلمة[١].

ومن هذا يتبين خطأ ما يقع فيه الآباء من تخويف الأطفال بالغول ، والحرامى . إلخ . وتتبين حاجة الطفل إلى الطمأنينة ، والثقة ، والعطف ، حتى تنمو وجداناته نمواً متزناً .

وفى هذه المرحلة يبدأ الطفل فى تكوين العواطف حول الأشخاص ،

(١) W.H.R. Rivers, Instinct and Unconscious.

والأشياء المحسوسة . كعاطفة حب الأم ، وحب بعض الحيوان ، وحب المدرسة . وعلى ذلك فمن الضرورى أن تكون العواطف الصالحة أساس الخلق . واستجابة الآباء فى هذه المرحلة لسلوك الطفل ، وتوجيهه ، لهما الأثر فى تكوين الخلق ، فقسوتهم عليه وإهمالهم إياه ، أو تدليله ، والإسراف فى الاهتمام به . كل هذه تترك فى خلق الطفل أثراً لا يمحى .

من أجل هذا ، وجب على الآباء ، ومن يشرفون على تربية الطفل ، أن يحيطوه بجو من الهدوء ، والاتزان ، والإرشاد الواضح ، وأن تكون معاملتهم له ثابتة غير مذبذبة ، وألا يجعلوا عاطفتهم تسود عقلهم ، عند تطبيق قوانين التربية الصحيحة عليه من حيث : جسمه ، وعقله ، وخلقه .

ويمكن تلخيص ما يجب على المنزل والمدرسة ، نحو الطفل فى هذه المرحلة ، فيما يأتى :

١ — العناية بصحته ونموه من حيث : الغذاء والراحة ، والهواء ، والشمس .

٢ — عدم تحديه ، وإثارة غيرته ، وغضبه .

٣ — عدم تكليفه بأعمال تستدعى دقة فى الحركات ، وتكييف العضلات .

٤ — مزج التعلم باللعب والتمثيل ، واستخدام المحسوسات من الوسائل ، والأدوات ، واللعب ، والإكثار من الخبرة الشخصية .

٥ — تقصير زمن الحصص ، حتى لا يمل الدرس ، إذا كانت الرياض تقسم زمنها إلى حصص يدرس فيها شىء .

٦ — استخدام خياله فى سرد القصص المناسبة ، وتشجيعه هو على سردها ، أو رسم بعض المناظر منها .

٧ — استخدام القصص فى تربيته الخلقية ، والعقلية ، لما تحتويه من أفكار ومعان ، ولا سيما إذا كانت على ألسنة الحيوان .

٨ — الانتفاع من ميله للحل والتركيب فى تعليمه .

٩ — الانتفاع من كثرة أسئلته : لماذا ؟ كيف ؟ ماذا ؟

١٠ — إحاطته بالعطف والثقة .

١١ — أن تكون معاملته متزنة مضطردة ، لا تحيز فيها .

الطفولة المتأخرة Late Childhood
من ٥ إلى ١٢

تشتمل هذه المرحلة فترتين ، فترة الوثبة الثانية فى النمو الجسمانى ، وفترة التثبيت الثانى أيضاً . وهى المرحلة التى يبدأ الطفل فيها بالذهاب إلى المدرسة بصفة إلزامية[١] . ولذلك فأهمية هذه المرحلة لا تقتصر على الأسرة وواجباتها نحو الطفل ، ولكن تتعداها إلى واجبات المدرسة نحوه ، لأنها شريكة للأسرة فى تربيته .

الخصائص الجسمانية :

تتميز الفترة من ٥ إلى ٧ بأنها فترة نمو سريع فى الطول ، ولكن وزن الطفل لا يستمر فى النمو بنفس النسبة بل يقل عنها ؛ لذلك يبدو الطفل أرفع وأنحف مما كان عليه من قبل . وتظهر النحافة بوضوح فى الوجه الذى تأخذ ملامحه فى الظهور والتمييز .

وفى هذه الفترة تبدأ الأسنان اللبنية فى السقوط ليحل محلها الأسنان الدائمة ، وينمو المخ سريعاً ، ويكاد يصل إلى أقصى نموه فى الوزن عند سن السابعة[٢] . ويكون الطفل فى هذه الفترة عرضة للعدوى ببعض الأمراض كالسعال الديكى ، والحصبة والجدرى . وذلك نتيجة لنموه الجسمانى السريع . ومن أعراض هذه الأمراض أن يفقد الطفل جزءاً من وزنه فيبدو نحيلا هزيلا .

وتلى هذه الفترة فترة بطء فى النمو الجسمانى (من ٧ — ١٢) تتحسن فيها صحة الطفل ، ويزداد نشاطه وحركته فيتسلق الأشجار والحيطان ، ويسرف فى الألعاب الحركية . ولذلك تسمى هذه المرحلة « مرحلة الحركة والنشاط » . ويقل تعرضه للتعب ، ويصبح قادراً على مواصلة العمل الحركى ساعات طويلة . وتقوى عضلات الطفل ، ويصير أقدر وأدق فى ضبط الأعمال التى تحتاج إلى التكييف الحركى كالرسم ، والأشغال اليدوية ، والخياطة ، والتطريز .

---

(١) تبدأ سن الإلزام فى السادسة عند بعض الأمم ، وفى السابعة عند بعضها الآخر كما فى مصر

(٢) Creative Education & the Future, by Oliver Wheeler. P. 124.

الخصائص العقلية :

بدأ الطفل فى المرحلة السابقة أنواعاً شتى من النشاط . وعدداً من المهارات اللغوية والعقلية والحركية ، ولكنه كان غير دقيق ، وغير مستقر ، يتخبط ويتعثر ، ويعوزه الإتقان فيما يقوم به . وهذا طبيعى لأنه فى أول مراحل التعليم ، ولأن فترة الخبرة ما زالت قصيرة . أما فى هذه المرحلة فيتمكن الطفل من إتقان هذه الخبرات والمهارات بالتدريب عليها ، وبنمو عقله وتجاربه وأفقه وبيئته . وفى هذه المرحلة أيضاً تكون معظم الغرائز قد تميزت ، ومن أهمها وأقواها غريزة حب الاطلاع التى تحفز الطفل إلى الكشف عن « كيف ولم » تعمل الساعة — مثلا — أو الطيارة ، أو السيارة ، أو الأجراس الكهربائية وغير هذه مما تقع عليها حواسه . وهذا يؤدى به إلى البحث والاهتمام بالحل والتركيب [١] ذى الغاية . ومن الممكن أن يكون هذه النوع من النشاط مجالا طيباً لاكتساب قدر كبير من المعلومات . كدراسة الطير والحيوان ، وأثر البيئة فى النباتات ذات الأزهار وفى الأشجار ، ودراسة بعض الأماكن من الناحية الجغرافية والطبوغرافية .

ويستمر نمو الطفل العقلى فى هذه المرحلة ، ويتقدم إدراكه للعلاقات بين أجزاء الأشياء المركبة ، ويتسع مدى هذا الإدراك ، ويزيد وضوحاً ، ويصبح الطفل أقدر على تركيب الأشياء المعقدة [٢] .

وواضح أن نسبة الذكاء العام عند هذا الطفل لا تتغير إلا نادراً — بنموه — وإنما يظل محافظاً على نسبته كما كان فى المرحلة السابقة . وكل ما يحدث — كما يقول سيرل برت — هو أنه يصبح أقدر على إدراك وفهم مسائل أكثر تعقيداً ، وأوسع مدى ، وأكثر تنويعاً مما كان يدركه من قبل [٣] .

وفى هذه المرحلة تبدأ كل القوى العقلية من تذكر وتفكر وانتباه فى النضج ، ولا سيما بعد سن التاسعة . ولذلك يرى علماء النفس خطأ الفكرة القديمة القائلة

---

(١) The Primary School, Report by Board of Education

(٢) Intellectual Growth in Young Children, by S. Issacs.

(٣) "All the elementaryMental mechanisms essential to formal reasoning are present before the child leaves the infants, department, that is, by the mantal age of 7, if not somewhat before. Development consists primarily in an increase in the extent and variety of the subject matter, to which mechanisms can be applied" (The Development of Reasoning in School Children, Jour-Ex. 1919 Pad by C. Burt).

بضرورة أن يحفظ الطفل فى هذه المرحلة كثيراً من مواد الدراسة حفظاً آلياً . فالواجب إذاً هو الاعتماد على البحث والتفكير وعلى الذاكرة المنطقية ، وعلى حفز الطفل للعمل والتكرار عن طريق ميوله ، ومصادر الشوق لديه[١] »

وفى هذه المرحلة تزيد قدرة الطفل على الانتباه بالنسبة للمرحلة السابقة ، وتستمر فى اطراد الزيادة إلى سن الحادية عشرة . فبينما الطفل فى المرحلة السابقة سريع الملل ، قصيرة الانتباه ، نجده هنا أقدر على الانتباه الإرادى . وعلى هذا فالحصة المقدرة بالمدارس الابتدائية ما زالت طويلة إذا كانت تنفق جميعها فى عمل عقلى من نوع واحد . وفى هذه الحال يجب أن يقصر زمن الحصة حتى يصبح ثلاثين دقيقة للسنوات الأولى ، أو ينوع العمل أثناءها تنويعاً يبعث اهتمام الطفل . على أن المهم هو اهتمام الطفل وشوقه ؛ فإذا كان العمل شائقاً بطبعه كالتمثيل ، والأشغال اليدوية ، والغناء ، والألعاب ، وغير ذلك مما يثير غرائز الطفل وميوله فلا بأس من طول الحصة .

وفى منتصف هذه المرحلة يأخذ الطفل فى الانتقال من طور الخيال والإيهام إلى طور الواقعية ، ويعتبر عملياً فى نظرته لبيئته ، ويقدر الأشياء وفقاً لقيمتها العملية ، ويصر على التمسك بالحقيقة ، ويتحرر من اللعب الإيهامى ، ويهتم بالألعاب الواقعية .

ومن مظاهر هذه المرحلة نمو غريزة الملكية نمواً[٢] واضحاً يظهر فى حرص الطفل على « الجمع والاقتناء » . فهو يجمع طوابع البريد ، والصور الملونة ، ويشترك بحماس مع زملائه فى جمع الفراش لدروس المشروعات ، ويلح فى ادخار النقود وأن تكون له « حصالة » . ولهذا الميل قيمة اجتماعية هامة . وتستطيع المدرسة أن تستثمره فى تكوين مكتبة الفصل أو المتحف ، أو جمع جذاذات من المجلات عن موضوع بذاته . وقد يطغى هذا الميل فيدفع الطفل إلى البخل والسرقة .

الخصائص المزاجية والاجتماعية :

الطفل فى هذه المرحلة ثابت مستقر قليل المشكلات الانفعالية إذا قورن به فى المرحلة السابقة ، ولو أن الفترة من الخامسة إلى السابعة تعتبر ما زالت متصلة

---

(١) ص ١٤٤ — ١٤٥ أسس الصحة النفسية للدكتور عبد العزيز القوصى .

(٢) Fundamentals of Child Study, by Kirkpatrick.

بالطفولة الأولى من حيث سلوك الطفل الانفعالى . وفى الفترة التالية (٧ — ١٢) يبدأ الطفل يتخفف من تعلقه بوالديه ، ويتجه نحو قرنائه ممن هم فى سنه أو أكبر قليلا . وهو يميل إلى الكشف والتجول والمخاطرة والمصادقة . وتقول « سوزان إيزاكس » : « ثم إن شعور الطفل بتحلله من قيود عواطفه ومزاجه كلما قارب الحادية عشرة أو الثانية عشرة ، وحاجته إلى التجربة ، وتعرف خبايا بيئته ، كل هذا يحمله على التوسع و إمعان التجول خلال المحيط الذى يعيش فيه مدينة كان أو ريفاً. وهذه هى الفرصة الوحيدة التى تهيئ للطفل سبل التوسع فى معرفته وتنظيمها ».

وتتميز هذه المرحلة بشدة غرام الطفل باللعب من أنواع مختلفة ، ففى أولها تكون ألعابه إيهامية خيالية ! كركوب العصا وجعلها حصاناً ، وترتيب الأحجار ، لجعلها منزلا ، وإرضاع الدمية باعتبارها وليداً ، وهو فى ألعابه هذه مهتم بنفسه ملتف حولها egocentric وقد يبدو منه شيء من التعاون ولكنه قصير المدى أما بعد سن السابعة فألعابه واقعية ، كركوب العجلات ، واللعب بالبلى ، والرقص واللعب « بالميكانو » والتسلى بالرسم أو الحياطة . و يغلب أن تكون ألعابه جمعية . ولو أن الأطفال لا يهتمون باللعب الجمعى المنظم فى شكل فريق team إلا فى أواخر هذه المرحلة[1] . .

وهذا الميل إلى اللعب الجمعى مظهر من مظاهر ميل الطفل الاجتماعى ففى هذه المرحلة تظهر الغريزة الاجتماعية واضحة قوية . نعم إن الطفل فى المرحلة السابقة لا يحب الوحدة ، ولكنه يستعمل الكبار كوسائل فقط لجلب السرور لنفسه ، غير أنه فى نشاطه egocentric ، كما يقول علماء النفس . أما فى هذه المرحلة — مرحلة الطفولة المتأخرة — فهو مغرم بمقابلة زملائه ، و زياراتهم ، وترتيب مواعيد للخروج واللعب معهم . حقيقة أن الطفل لم يصبح بعد اجتماعياً للدرجة التضحية والإيثار ، ولكنه بالرغم من هذا مغرم بالاشتراك مع زملائه فى اللعب والمغامرة[2] .

---

(١) يسمى بعض العلماء هذه الفترة من الألعاب الجمعية غير المنظمة : "Yhe Red Indian age" أو "The gang age" يريدون بذلك تكوين الفرق ، والاشتراك فى نشاط يشملهم جميعهم .

(٢) Ground Work of Educational Psycholo5y by Ross — Education, Its Data & First Principles by P, Nunn.

التربية ، ومادتها ومبادئها الأولية ترجمة الأستاذ صالح عبد العزيز .

وميل الطفل إلى الاجتماع ، ومعاشرة الغير ، والاشتراك مع زملائه فى اللعب والعمل يجعله يتنبه إلى رأى الناس فى تصرفاته فهو يفكر فيما يقولون عنه من مدح أو ذم ، وهذا هو أساس السلوك الاجتماعى . وهو يحاول أن يتحرى ما يرضى الناس ليعمله، ويشعر بسخطهم إذا خرج على تقاليدهم فيتحاشى هذا الخروج ، نعم إنه خاضع لنظام فريقه وقوانينه أكثر من تقاليد المجتمع ، ولكنه فى الوقت نفسه يشعر بأن للمجتمع الصغير الذى يحيط به رقابة عليه فى سلوكه . إنه يشعر بالطبع بوجوب إطاعة الفريق الذى ينتمى إليه أولا ، ثم إطاعة السلطة الأخرى التى هى خارج الفريق ثانياً . ولكن تنازع السلطات وتنازع الطاعة كثيراً ما يخلق بعض المشكلات فيستعين على حلها بالعقل والقيادة والتوجيه من الكبار . ومن أجل هذا كانت الجمعيات المدرسية المنظمة خير بيئة لترقية هذه الميول وتوجيهها التوجيه الصحيح . فتربى فى الطفل الطاعة النافعة لجمعيته ومدرسته أيضاً . وتوجهه إلى فعل الخير والصالح للجماعة ، وتستفيد من نشاطه الجمعى [١] .

ونلخص فيما يأتى ما يجب على الأسرة والمدرسة نحو الطفل فى هذه المرحلة :

١ — الإكثار من أنواع النشاط المدرسى والرحلات والأعمال الجمعية .

٢ — مساعدة الطفل على أن يستقى معلوماته من الملاحظة والتجربة ودراسة البيئة التى تحيط به ، بدلا من نقل المعارف إليه مهيأة جاهزة شفهياً أو عن طريق الكتب كما هى الحال فى المدارس التقليدية .

٣ — إشباع غريزة حب الاطلاع بمنح الطفل الفرص اللازمة للبحث والقراءة ، وتنظيم جهوده ، وتوجيهه إلى مصادر الاطلاع .

٤ — الاستمرار فى استخدام وسائل الإيضاح ، إذ أن الطفل ما زال فى حاجة إلى تعلم الأشياء عن طريق مدلولاتها لا أسمائها فقط (راجع باب وسائل الإيضاح) .

٥ — إشباع ميل الطفل إلى الملكية ، بتشجيعه على تملك الكتب بطرق مشروعه ، وطوابع البريد ، والأزهار ، ونماذج لمتحف المدرسة ، وصور العظماء ، وادخار النقود .

---

(١) The School & Society, by John Dewey.

٦ — استغلال ميله الجمعى فى العمل المشترك . وتقويم أخلاقه وتعوده تحمل المسئولية ، والشعور بالواجب ، واحترام القانون . وهذا ما يسمى بالأسلوب غير المباشر فى التربية الخلقية .

٧ — عدم الاعتماد على الذاكرة الآلية ، واستخدام التعقل والاستدلال والذاكرة المنطقية .

٨ — اختيار الرفقاء والأصدقاء ، لأن الطفل فى هذه المرحلة متأثر أشد التأثر بروح الفريق .

المراهقة والبلوغ

Youth or Adolescence

من ١٢ — ٢٠

هذه المرحلة تمثل مرحلة الانتقال من الطفولة المعتمدة على الغير ، الطفولة الضعيفة — إلى الرجولة المستقلة الناضجة . ولما كانت هذه المرحلة ستنتهى بالنضج ، وكان الناشئ قبل ذلك طفلا ، كان لابد من أن تكون مرحلة المراهقة والبلوغ هذه ، مرحلة انتقال واضطراب جثمانى واجتماعى ووجدانى .

وقد كان علماء النفس ينظرون إلى هذه المرحلة باعتبارها أهم مراحل النمو من حيث تكوين الناشئ الجسمى والعقلى والخلقى ، وتكوين عاداته وميوله... إلخ

غير أن الرأى اتجه أخيراً إلى اعتبار مرحلة الطفولة مرحلة أهم من المراهقة ، والبلوغ . ويجب أن نذكر أن هذه المرحلة — كغيرها من المراحل — لا تتميز بانتقال مفاجئ ، ولكن النمو فيها تدريجى ، وإن كان يتميز بخصائص تختلف عن خصائص المرحلتين السابقتين .

وتنقسم هذه المرحلة إلى طورين يتصل أحدهما بالآخر هما :

١ — طور المراهقة(١٢ — ١٤) **Puberty or early** adolescence وهو طور شديد العنف والاضطراب .

٢ — طور البلوغ (١٤ — ٢٠) late adolescence أقل عنفاً ، ولما كان الطور الثانى امتداداً للطور الأول اعتبرا مرحلة واحدة .

النمو الجسمانى : يكون نمو الجسم فى أول هذه المرحلة سريعاً : فمتوسط نمو المراهق من حيث الوزن والطول فى السنة قد يصل إلى ضعف متوسط نموه فى أواخر المرحلة السابقة (وذلك النمو عند البنات من ١١ — ١٣ وعند البنين من ١٣ — ١٤) غير أن هذا النمو لا يستمر مطرداً فى بقية المرحلة ، بل يأخذ فى النقص تدريجياً ، ونمو العظام أسرع من نمو العضلات ، ولذلك نلاحظ نحافة جسم المراهق فى أول المرحلة . ومعنى هذا النمو السريع استنفاد سريع لطاقة الجسم ، وحاجة المراهق إلى تعويضها بالغذاء الجيد والراحة والهواء . ولذلك ننصح المشرفين على تربية المراهق ألا يرهقوه بالأعمال الجسمية الكثيرة . ولهذا النمو الجثمانى الظاهر أثره فى تيقظ انتباه الغلام لحالته الجديدة من النمو وطول الجسم وطول الأطراف ، وقد يترتب على وعيه هذا وانتباهه — خجله واضطرابه ، واضطراب حركاته ورعونته ، وتغير فى سلوكه أثناء المشى والحركة .

والمدرس العاقل هو الذى لا يلفت نظر الغلام لهذا النمو ، بل يترك الأمور تسير طبيعياً . وعلى المشرفين على البنات فى هذا الدور أن يدركوا أن البنات معرضات للتعب الكثير ، فلا يكثرون عليهن بالواجبات المنزلية ، ولا يكلفونهن من الأعمال ما قد يترتب عليه نمو القوام نمواً مشوهاً .

ومن مظاهر النمو الجثمانى تغير شكل الحنجرة وتغير الصوت وغلظه عند البنين . وقد يكون هذا التغير مفاجئاً ، وعلى هذا قد يفقد الغلام القدرة على ضبط صوته ، وقد تعلوه حالة تردد واضطراب عند الحديث ، ولا يدرى ما إذا كان يتكلم بصوت مرتفع أو منخفض ضخم أو رفيع ، وتغير الصوت عند البنت يكون تدريجياً .

ومن مظاهر النمو بدء ظهور شعر اللحية والشارب عند الغلام ، وكذلك شعر العانة والخصيتين ، وينمو الشعر تحت إبط البنت والولد ، ويبدأ ثديا البنت فى النمو تدريجياً ليقظة الغريزة الجنسية ونضجها ، كما تنمو أعضاء التناسل نمواً سريعاً ، ويظهر الحيض عند البنت ، ويصحبه تضخم فى الغدد الدرقية ، وتتغير عملية التمثيل عندها تغيراً يستدعيه هذا النمو الجثمانى .

وهذا التغير الجثمانى هو نتيجة نشاط لبعض الغدد[١] ، مثل النخامية

Education of the Adolescent, Report, by Board of Education. (١)

والتناسلية وفتور بعضها مثل الصنوبرية . ومن نتائج هذا النمو الجثمانى ما قد يظهر عند البنات من فقر فى الدم . وعند البنين من أمراض الرئتين والقلب . وتنمو الغريزة الجنسية فى هذا السن ، كما تنمو معها الغدد التناسلية وأعضاء التناسل كما قلنا . ولهذا النمو آثاره الوجدانية والاجتماعية التى سنشير إليها فيما بعد .

النمو العقلى : يرى علماء النفس أن نمو الذكاء العام يصل أقصاه حوالى سن ١٦ ولا ينمو بعد ذلك . وكل ما نشاهده من زيادة الفهم والإدراك بعد هذه السن إنما هو نتيجة للخبرة والتجارب المكتسبة لا للذكاء الموروث .

وقد لاحظوا أيضاً أن نمو الذكاء العام عند المراهقين الموهوبين قد يستمر بعد السادسة عشرة إلى الثامنة عشرة ، بينما المتوسطون يقف نمو ذكائهم قبل ذلك . والمتأخرون يقف النمو عندهم فى سن مبكرة . أما القدرات الخاصة فتظهر بوضوح حوالى ١٤ ، ولا تتميز تماماً قبل السادسة عشرة . لذلك كانت الفترة من ١٤ إلى ١٦ فترة توجيه مهنى وتوجيه دراسى ، وتظهر فى هذه المرحلة الميول المختلفة بوضوح ، وقد أجريت[١] بعض الاختبارات بقصد كشف الميول فى هذه المرحلة فظهر أن نحواً من ٦٤ ٪ من الطلبة يميلون إلى قراءة الأدب والسير ، ونحواً من ٣٣ ٪ يميلون إلى العلوم والرياضيات .

وفى هذه المرحلة ينمو خيال المراهق نمواً خصباً، وتظهر خصوبته فى رسمه وكتاباته وإنتاجه الشعرى ، وينتقل تفكيره من المحسوسات إلى المعقولات المجردة ، كما يتجه تفكيره نحو المتيافيزيقا وما وراء الطبيعة من خالق مدبر . ويزداد عنده التفكير الفلسفى وتفسير الظواهر الطبيعية تفسيراً يتفق مع فلسفته .

وهو فى هذه المرحلة يميل إلى التفكير الدينى ، وإلى الاعتماد على المنطق أكثر من اعتماده على الذاكرة الآلية ، ويلجأ إلى المناقشة والمحاجة كأنه يريد أن يكون لنفسه مبادئ عن الحياة والمجتمع . وتقول (أوليف هويلر) فى كتابها Youth إن المراهقين يظهرون ميلا قوياً إلى القراءة والاطلاع ، ولا سيما فى كتب الأدب والفلسفة ، والدين والرحلات وأخبار الأبطال . وهم فى هذه المرحلة يغرمون بتقليد من يختارون من الأبطال ليكونوا مثلهم العليا . ولا غرابة فى ذلك فالمرحلة مرحلة تكوين سابقة للرجولة ، ومن الضرورى البدء فى تكوين المثل الاجتماعية التى سيتخذها الشاب فى مستقبله .

---

(١) Youth, by Oliver Wheeler.

ولما كانت هذه المرحلة تمتاز بشغف المراهق بالقراءة والبحث عن المعرفة ، كان من الواجب أن نمده بالكتب المثقفة المناسبة التى تشبع رغبته وتفسر له مشكلاته تفسيراً سهلا مناسباً ، وإذا كانت الكتب مصدر تثقيف عام فى هذه المرحلة فهى أيضاً مصدر من مصادر التكوين الخلقى بذكر أمثلة للأبطال الخالدين والسلوك الخلقى الكريم ، غير أنه يخشى أن يقدم للشبان نوع فاسد من هذه الكتب . النمو الوجدانى : وهو من أهم أنواع النمو فى هذه المرحلة ، ومن الطبيعى أننا لا نستطيع أن نعزل النمو الوجدانى عن النمو الجسمى والنمو الاجتماعى والعقلى والخلقى فنشاط الغدد الجنسية ، ويقظة الغريزة الجنسية ، يصحبه ميل الجنس الآخر ، وهذا الميل قد يكون صريحاً جريئاً ، وقد يكون معتدلا متزناً ، وقد يكون مختفياً تحت ستار من الخجل ، والتردد والحرص على التقاليد ، وهذا كله بحسب بيئة المراهق وتربيته الأولى . ولذلك كانت المشكلة الجنسية فى هذه المرحلة من أشد المشكلات .

فهذا الحافز الغريزى على القيام بوظيفة التناسل كان يحقق فى الماضى بالطريق الشرعى عندما يصل الفتى إلى سن البلوغ ، إذ كانت سن الزواج — عادة — مبكرة . وكانت الأسرة تعجل به صيانة للفتى والفتاة من العبث الجنسى ، ورغبة أيضاً فى كثرة الذرية . ولكن الزواج ليس عقداً بيولوجياً فقط ، ولكنه عقد اجتماعى تترتب عليه تبعات جسام ، هى ككفالة الأطفال ورعايتهم والقدرة على إعاشتهم وتربيتهم ، ولما كانت الظروف الاقتصادية فى العصر الحاضر لا تسمح بهذه الكفالة والرعاية والإعاشة ، وكان استقلال الفرد الاقتصادى يتأخر سنوات عن سن البلوغ ، وكلما ارتقت البيئة وتعقدت نظم الحياة فيها تأخرت سن الزواج وطالت الفترة بين البلوغ والزواج [١] ، وكثرت المشكلات الجنسية — لما كان هذا كله اهتم المربون وعلماء النفس بالمشكلات الجنسية والشذوذ الجنسى ، واتجهوا نحو إيجاد وسائل من الإعلاء والإبدال لهذه الغريزة بتربية النشء تربية جنسية تخفف من حدة هذه الرغبة .

وتبدأ مظاهر هذا النمو الجنسى فى السلوك الاجتماعى للناشئ ، فهو يحاول التجمل فى الزى والمظهر ليجذب إليه الجنس الآخر . ويحاول التعرف عليه

The Psychology of the Adolescent, by Leta S. Hollingworth. (١)

ولكنه متردد مضطرب خجول ، يقر بالخوف والخطيئة . ولا يدرى كيف يسلك أو يتصرف فى حضرة الجنس الآخر ، وهو دائم الصراع النفسى بين الرغبة والرهبة .

ومن مظاهر النمو الوجدانى كثرة انفعالات الناشئ ، فهو قادم على جو جديد عليه ، ومجتمع من الكبار يسبقه فى التجارب والمعرفة ، وهو لا يريد أن يظل خاضعاً لسلطة الكبار التى ألفها من قبل ، وهو يشعر بنموه الجسمى والعقلى ، ويريد أن يتحرر من السلطة ولكن الكبار حريصون على نظرتهم إليه باعتباره طفل أمس ، فهو يقاوم سلطانهم ، ويثور عليهم ويتحداهم ويرى نفسه جديراً بأن يفكر لنفسه ، وأن يكون له رأى يعتد به . ولكنه لم ينضج بعد فهو يواجه الحقيقة الواقعة فى الخارج وقد تصدمه ، وقد لا يقدر على معالجة مشكلاتها فيضطرب ويظهر عجزه ، ويتناقض فى رأيه ويثور ضد الحياة والمجتمع . وينقد المجتمع كما ينقد نفسه أحياناً ، وينزوى وينعزل عن الناس وقد يلجأ للتصوف ، وقد يندفع إلى الاجتماع بالناس لقوة غريزة الاجتماع عنده . فهو متطرف فى كل شىء ، لأنه طموح يريد أن يعمل ويظهر ، ولأنه بحكم عدم استقراره ونقص معرفته — عاجز عن تحقيق هذا الطموح .

لذلك نجده أرعن السلوك مرتبكاً بسبب نقص معرفته ، وبسبب نموه الجسمانى . ويصحب كل هذا أزمات نفسية حادة وشذوذ أحياناً ، وهو يهرب من الحقيقة إلى أحلام اليقظة لينفس عن نفسه ، ويخلق الجو الذى يريد أن يعيش فيه . فتراه خيالياً رومنتيكياً ؛ فيتخيل نفسه بطلا من أبطال الحياة ، ويبنى لنفسه مستقبلا فى الهواء . ولذلك تكون أفكار الناشئ فى هذه المرحلة مثالية خيالية ، يغلب عليها الاندفاع والتهور والحماس .

وقد وجهت أوليف هويلر[١] سؤالا إلى مجموعة كبيرة من طلبة الجامعة والعمال وهو : أتذكر أن أحلام اليقظة كانت تعرض لك بانتظام :

(ا) فى مرحلة الطفولة ، أو :

(ب) فى مرحلة المراهقة والبلوغ ؟ وما نوعها ؟

وكانت أحلام اليقظة التى اعترف بها طلبة الجامعة متنوعة : منها تخيل

---

(١) Oliver Wheeler : Creative Education & the Future.

الطالب نفسه مبرزاً فى الألعاب الرياضية ، أو بطلا فى الحرب ، أو منقذاً لحياة فى خطر ، أو متفوقاً فى الامتحان . وغير ذلك من المواقف التى يتميز بها الشباب والتى يتجرد فيها من عوائق الواقع . وأحلام اليقظة لها فوائد من حيث التنفيس عن صاحبها ، ومن حيث إنها ميدان للتجربة والإنتاج الخيالى الذى قد يقود إلى الحقيقة يوماً ما . ومن حيث إن صاحبها لا يقاسى آلام الخيبة الواقعية إذا جرب هذه الأحلام عملياً ، غير أن لها مضار إذا أسرف فيها الناشئ وشغلته عن الحقيقة . ولذلك ننصح المشرفين على التربية أن يشركوه بقدر ما يمكن فى أنواع النشاط الذى يناسبه وفى الجمعيات ، وأن يكلوا إليه القيام ببعض الأعمال التى يختبر فيها الحياة ، ويتعلم بها عن طريق العمل والمزاولة الشخصية .

وكل هذه الانفعالات الوجدانية هى التى تظهر فى شدة حساسية المراهق وكثرة تذمره من الحياة وثورته على المجتمع .

ومن مظاهر هذه الحساسية الشديدة وشدة الانفعال — قوة المشاركة الوجدانية عند الناشئ ، فهو يتألم لآلام من يحيطون به ، ويندفع يبكى لما يصيبهم ويواسيهم ، ويساعد الفقراء ويندفع مع الجمهور الثائر فى المظاهرات من غير أن يكون واضح الرأى . وهو يفرح أيضاً لفرح من حوله ومن يتصلون به . وهذا الميل إلى المشاركة الوجدانية يمكن استغلاله فى تكوين الخلق الكريم ، وفى تكوين عادة العطف على الفقراء والعجزة ، وفى ضم الشاب إلى الجمعيات الخيرية .

النمو الاجتماعى والخلقى : أشرنا إلى أنه لا يمكن فصل النمو الوجدانى عن باقى نواحى النمو ، إذ أن النمو العقلى مثلا أو الوجدانى تصحبه عادة مظاهر اجتماعية وخلقية : فيقظة الغريزة الجنسية مثلا لها مظاهرها فى علاقة الفرد الاجتماعية بأفراد جنسه وأفراد الجنس الآخر ، ولها أثرها فى سلوكه الخلقى . وقلق الشاب وحدة انفعالاته لهما أثر فى صلاته بغيره من الكبار ، وغيرته منهم أو تحديه لهم ، وميله الفلسفى الدينى له أثره فى عزلته عن الناس مثلا للتفكير والتأمل ، أو لاعتناق مذهب دينى خاص كالتصوف أو الجحود والخروج عن قواعد الأديان المعروفة . فالصلة إذاً قوية بين النمو العقلى والوجدانى والخلقى والاجتماعى .

وقد ذكرنا أن الطفل فى أواخر المرحلة السابقة قد أخذ ينضم لبعض زملائه ويعمل معهم ويخضع لسلطتهم . وهذا الشعور بعلاقته الاجتماعية بزملاء من سنه وعقليته — يقوى فى مرحلة المراهقة والبلوغ لدرجة أن الشاب يشعر برغبة فى الاستقلال فى تفكيره وأعماله عن الأسرة ومن كان يخضع لهم من الكبار . فهو يكون رأيه الخاص ، وينتمى إلى من هم فى سنه من الشبان ، وينظم معهم مشروعاته ، ويجد فى أفكارهم ومناقشاتهم ما يجذبه إليهم أكثر مما يجذبه إلى أسرته وإلى الكبار كالمدرسين والآباء . وهذا يفسر لنا مظهر التحول الذى نجده من المراهقين تجاه الكبار ، ورغبتهم فى الاعتماد على أنفسهم، واتخاذ مثل خاص بهم ، وتكوين أبطال يتخيلون فيهم كل صفات الكمال . ومن هذا سميت المرحلة مرحلة عبادة الأبطال Hero Worship ولهذه الظاهرة أثر فى تكوين الخلق ، إذ أن سلوك الفرد يتكيف فى هذه المرحلة بما يناسب صفات البطل الذى نصبه لنفسه نموذجاً .

فمن الناشئين من يريد أن يكون سياسياً كمصطفى كامل ، ومنهم من يريد أن يكون مصلحاً اجتماعياً كمحمد عبده ، ومنهم من يريد أن يكون زاهداً كغاندى ، ومنهم من يتخذ بطله من أفراد الناس من العاديين المحيطين به كأستاذه أو عمه . إلخ .

ومن مظاهر السلوك الاجتماعى فى هذه المرحلة قلة الأنانية وتفهم الشاب حقوق الجماعة التى يعيش فيها ، ورغبته فى تلبية الواجب ، حتى ولو أدى ذلك إلى التضحية ، غير أنه قد يسرف فى هذا الشعور بالواجب إلى درجة الهوس والطيش . والواجب على الآباء والمربين أن ينظروا إلى الناشئين فى هذه المرحلة نظرة عطف وتفهم واستعداد لمساعدتهم ، نظرة خالية من السلطة المستبدة ، وأن يفسحوا صدورهم لمناقشة الشبان مناقشة منطقية فيها توجيه وإرشاد . وألا يعاملوهم معاملة الأطفال .

ويمكن تلخيص ما يجب على المدرسين والآباء نحو الشباب فى هذه المرحلة ، مرحلة التعليم الثانوى فيما يأتى :

ا — من الناحية الجسمية :

١ — العناية بغذاء الناشئ من حيث الكمية والنوع ، لأنه سريع النمو ويحتاج لغذاء كاف .

٢ – العناية بصحته وعدم تكليفه من الأعمال ما يرهقه .
٣ – العناية بإعطائه قدراً مناسباً من الراحة والهواء الطلق والألعاب المعتدلة.
٤ – التنبيه إلى الطريقة الصحية فى المشى والجلوس والوقوف أثناء العمل والراحة .

ب – من الناحية العقلية :

١ – اختيار المواد التى تناسب نموهم العقلى واستخدام الأسلوب العلمى فى تفهمها ، وكذلك العناية باختيار الموضوعات الأدبية والفلسفية التى تكون ذات قيمة فى حياتهم وتكوينهم وتربى ذوقهم الجمالى .
٢ – اختيار الكتب التى تحمل إليهم جميل الأفكار ونبيل الفعال ككتب الرحالة والأبطال والمصلحين .
٣ – الاعتماد فى دراستهم على تفهم الحقائق تفهماً موضوعياً ، والنظرة إلى المعارف نظرة منطقية مجردة من الهوى .
٤ – إتاحة الفرصة لإظهار الميول والاستعدادات تمهيداً للاختبار والتوجيه المهنى .

حـ – من الناحية الاجتماعية والوجدانية :

١ – الإقلال من الأوامر والضغط وجعل موقف الكبير موقف الصديق المرشد.
٢ – تكوين الجمعيات والأندية التى تتيح للمراهق فرصة إشباع غريزة الاجتماع وتشعره بالمسئولية ، وتنظم سلوكه الاجتماعى .
٣ – إدخال نظم الحكم الذاتى فى المدرسة بإشراك التلاميذ فى الإشراف على بعض النواحى كالمكتبة والمسرح وتنظيم الحفلات ، وكذلك تكوين مجالس لمعاقبة المذنبين ، ووضع لوائح يسير عليها المجتمع المدرسى فى بعض الشئون .
٤ – تقدير جهود الناشئ ، وتشجيعه ، وإشعاره بالاحترام ، ودعوته للنقد ، ومناقشة نقده ، وتعويده سماع نقد غيره له .
٥ – تربية الميل الجنسى تربية علمية وإبدال الغريزة الجنسية ، وتوجيه الشاب إلى أنواع النشاط الرياضى وغيره .
٦ – إحاطة الناشئ بالمثل العليا الجمالية النبيلة حتى يألفها وتربى عنده ذوق الجمال .

نماذج لأسئلة وتوجيهات

١ — ما المراد بالطفولة عند الإنسان ؟ ولم كانت مرحلة طفولته أطول من مرحلة الطفولة لأى حيوان آخر ؟

٢ — « ويظل الولد طفلا إلى أن يستطيع الاعتماد على نفسه » اشرح هذه القضية وبين أثرها فى طول مدة الطفولة وقصرها فى المجتمعات المتحضرة والمتأخرة .

٣ — اذكر أهم مراحل النمو التى يكون فيها الطفل عرضة للأمراض المعدية . علل لذلك ، وبين واجب الوالدين نحوه فى هذه المرحلة .

٤ — ما أهم الخصائص العقلية للطفولة المبكرة ، وإلى أى حد يمكن الاستفادة منها وتوجيهها لصالح الطفل .

٥ — يرى علماء النفس والتربية « أن مرحلة الطفولة المبكرة تطبع حياة الإنسان وسلوكه طول عمره بطابعها الخاص ، وأن أثرها يلازمه فى جميع السنوات التالية » . اشرح هذا ، وبين أسبابه .

٦ — أطفال الرياض يعانون صعوبات كبيرة فى تكييف أنفسهم لبيئة المدرسة الابتدائية عند ما ينقلون إليها . ما أنواع هذه الصعوبات ، وما أسبابها ؟ اذكر الوسائل التى تراها كفيلة بإزالتها .

٧ — ادرس فصلين من فصول السنة الأولى بالمدرسة الابتدائية . أثناء مدة تمرينك بها ، وبين الفروق بين تلاميذ كل من الفصلين ، ومزايا كل مجموعة ومثالبها . وعلل لذلك .

٨ — إنه من الصعب فصل النمو العقلى عن النمو الاجتماعى والوجدانى عند الأطفال اشرح هذا ، واذكر أمثلة من مرحلة الطفولة المتأخرة .

٩ — « ليست مراحل النمو طفرات متميزة فى حياة الطفل ، وإنما هى تدرج قد يكون سريعاً وقد يكون بطيئاً » اشرح هذه العبارة ، وبين وجه الصواب فيها.

١٠ — تسمى مرحلة الطفولة المتأخرة « مرحلة النشاط والحركة » ما سبب هذه التسمية ، وما مظاهرها ؟

١١ — ما أهم الغرائز التى تبدو عند الطفل فى مرحلة الطفولة المتأخرة ، وكيف يمكن توجيهها فى المدرسة والمنزل ؟

١٢ — « يمكن للمدرسة أن تستفيد من ميل الطفل إلى اللعب والعمل الجمعى » اشرح هذا الميل ومظاهره ، واذكر أوجه النشاط التى يمكن الاستفادة منها .

١٣ — تعرف مرحلة المراهقة والبلوغ بأنها مرحلة « الزوابع والأعاصير » لم تعرف بهذا ؟ وما واجب المدرسة والآباء نحو الشاب فى هذه المدحلة ؟

١٤ — متى يتم النمو العقلى للشاب ، ومتى تتميز ميوله الخاصة ؟ اذكر بعض هذه الميول ، وواجب المدرسة نحو توجيهها ؟

١٥ — لم تظهر الغريزة الجنسية فى مرحلة متأخرة من حياة الطفل ؟ وما خصائصها ؟ وكيف يمكن إعلاؤها أو إبدالها وتنظيم نشاطها ؟

١٦ — يغرم الشبان فى مرحلة الشباب بقراءة كل ما تقع عليه أيديهم . اذكر مزايا هذا الإغرام وأخطاره ، وكيف يمكن تنظيمه ؟

١٧ — « إذا كبر ابنك فآخه » اشرح هذه الحكمة شرحاً سيكولوجيا تربويا . وبين ما يجب على الآباء نحو أولادهم عند ما يكبرون .

١٨ — تلاميذ المدارس الثانوية صعاب المراس ، متمردون فى السنوات الأخيرة . ادرس حالهم فى بعض المدارس الثانوية ، وابحث عن أسبابها ، وبين ما يرجع منها إلى نموهم فى مرحلة المراهقة والبلوغ ، وما يرجع منها إلى البيئة. وحاول أن تقترح بعض الوسائل لإصلاحهم .

مراجع الباب الرابع

1. Infant & Nursery School Report by Board of Education.
2. The Primary School, Report by Board of Education.
3. Education of the Adolescent., Report by Board of Education.
4. Social Psychology, W. McDougall.
5. Ground Work of Educational Psychology by Ross.
6. Psychology & Practical Life, by Collins and Drever.
7. Experimental Education, by Rusk.
8. The Backward Child, by C. Burt.
9. Instinct and the Unconscious, by W.H. Rivers.
10. Creative Education & the Future, by O. Wheeler.
11. Youth, by Wheeler.
12. Intellectual Growth in Young Children, by S. Isaacs.
13. Fundamentals of Child Study, by Kirkpatrick.
14. Education, Its Date & First Principles, by P. Nunn.
15. School & Society, by John Dewey.
16. Psychology of the adolescent, by Hollingworth.

١٧ — أسس الصحة النفسية للدكتور عبد العزيز القوصى .

١٨ — الطفل من المهد إلى الرشد لمحمد خلف الله .

١٩ — الحضانة لسوزان إيزاكس ترجمة سمية فهمى .

٢٠ — الطفل فى المدرسة الابتدائية لسوزان إيزاكس ، ترجمة محمد مختار متولى .

٢١ — التربية وطرق التدريس للأستاذ مرسى قنديل .

٢٢ — التربية ، مادتها ، ومبادئها الأولية ترجمة صالح عبد العزيز .

الباب السادس

الفصل الأول

الوراثة والبيئة

ونصيب كل منهما فى نمو الطفل وتربيته

١ – الوراثة

تمهيد :

كلنا نلاحظ أن هناك شبهاً جسمياً بين أفراد الإنسان أو الحيوان ووالدية أو بعض أفراد أسرته . وهذا الشبه يختلف قوة وضعفاً ، كما يختلف من حيث الأجزاء التى يظهر فيها . وقد ذكرنا هنا الشبه الجسمى ولم نذكر العقلى أو المزاجى ، لأن الجسمى هو أوضح ضروب الشبه والمماثلة التى يمكن إدراكها بالحواس المجردة . على أن هناك ضروباً من الشبه العقلى والمزاجى يدركها الباحث والمدقق مما سنتعرض له بعد .

والحقيقة أن هذه المماثلة التى أشرنا إليها عند الإنسان والحيوان ليست مقصورة عليهما ، بل هى عند النبات أيضاً ، أى عند جميع الكائنات الحية . وبعبارة أخرى : قد أثبت العلم أن النسل يأخذ عن أصله بعض الخصائص التى فيه ، والتى يتميز بها هذا الأصل عن غيره من الأنواع الأخرى ، أو من أفراد نوعه .

وقد عرفنا أن من خصائص الكائنات الحية التوالد ، وهذا التوالد مصحوب بنقل صفات Characteristic من الأصل إلى فرعه .

تعريف الوراثة :

والوراثة هى قوة طبيعية فى الكائن الحى بها تنتقل إلى النسل صفات من أصوله ، سواء أكانت هذة الصفات خاصة بهذه الأصول ، أو مشتركة بين جميع أفراد النوع أو الفصيلة . ويعرفها بعض العلماء بما يأتى [١] :

(١) Heredity and Environment, by Edwin G. Conklin. P. 135.

The continuity from generation to generation of certain elements of germinal organization.

كيف تحدث الوراثة ؟

من المعروف أن الجنين يتكون من خليتين : إحداهما خلية الذكر أو اللقاح Sperm والثانية خلية الأنثى أو البويضة Egg . ويوجد فى كل خلية من هاتين الخليتين خيوط دقيقة جداً تسمى الكروموسومات Chromosomes ، أو الصبغيات ويفترض علماء الأحياء أنها تحتوى على عدد من الجينات Genes وهذه الجينات تحمل الاستعدادات الوراثية .

وبعد عملية التلقيح تأخذ خلية البويضة الملقحة فى التكاثر بطريق انقسامها إلى خليتين لا تنفصلان . وكل خلية تنقسم هكذا إلى خليتين . وبذلك يحدث نمو الجنين (١) .

ومعنى هذا أن الخصائص الوراثية تأتى من الأب والأم عن طريق اللقاح والبويضة . وكل منهما يحمل الاستعدادات الوراثية التى ينقلها من أصله .

أنواع الوراثة :

يمكن تقسيم الوراثة إلى أنواع باعتبارات مختلفة . فمن حيث أصلها الذى انتقلت منه تنقسم إلى ضربين :

١ — وراثة نوعية : وهى التى تنقل إلى الفرع خصائص الفصيلة أو النوع الذى ينتمى إليه : فنسل القرد لا بد أن يكون قرداً لأن الجينات الذكرية والأنثية حملت إليه الخصائص القردية . ونسل الحمار لا بد أن يكون حماراً . وفى البغل تتمثل خصائص الخيل والحمير . وهكذا الحال فى النباتات والحيوانات الدنيئة .

٢ — وراثة خاصة : وهى التى تنقل إلى الفرع خصائص الآباء أو الأجداد ، فهى خاصة بسلسلتى النسب التى ولد منها الفرع .

وتنقسم من حيث نوع الوراثة ومظاهرها إلى ثلاثة أضرب :

١ — وراثة جسمية : وهى وراثة الخصائص التى تتصل بالجسم . وهى

---

(١) Environment and Heredity, by Oliver Dickinson Maguiness.

ظاهرة فى أشكالنا وألواننا ، وذلك كوراثة طول الجسم ، ولون البشرة ، أو الشعر ولون العيون ، وتقاطيع الوجه . . . إلخ .

٢ ـ وراثة عقلية : وهى وراثة خصائص الذكاء العام ، والطائفى ، والنوعى ، ووراثة المزاج[١] ، ووراثة القوى العقلية الأخرى كالذاكرة أو الخيال .

فقد دلت الإحصاءات على أن بعض الأسر مشتهرة بنوع خاص من التخيل ، وأن معظم أبناء الموسيقيين موسيقيون ، وأن كثيراً من أبناء الرسامين موهوبون هذا الفن .

لقد ثبت أن أنواعاً من الكلاب لها خصائص تميزها عن غيرها من حيث الذكاء ، والمزاج ، والوجدان ، والميول ، وأن هذه الخصائص تظهر فى نسلها . « ولا يشك أحد درس هذا الموضوع درساً وافياً فى أن الأجناس البشرية والأسرات يتميز بعضها عن بعض بكثير من هذه الخصائص . . . ومن المسلم به أن بعض حالات ضعف العقل والصرع والجنون وراثية . كذلك تورث الأمزجة كسرعة الاندفاع والتأثر ، أو المزاج الهادئ المتزن ، أو الاستعداد للإجرام[٢] » وهذه كلها لها أثر الخلق .

وقد قام « جولتون » بدراسة أقارب بعض العظماء فى إنجلترا من رجال الأدب والسياسة والقانون ، وتبين له أن لأغلب هؤلاء أقارب عظماء أيضاً من الأصول أو الفروع . ولكن يؤخذ على بحث « جولتون » أن عوامل البيئة وعوامل الوراثة فى الحالات التى درسها تكاد تعمل بدرجة واحدة ، فالعظماء وأقاربهم متشابهون فى أصل السلالة ، أو يكادون يتحدون من حيث العوامل الوراثية ، وهم متشابهون أيضاً من حيث المؤثرات الثقافية : إذ أن بيئاتهم تكاد تكون متشابهة ، وهى عادة فوق المتوسط[٣] .

غير أن الأبحاث التى قام بها « ثورنديك » على الأطفال الموهوبين وغير الموهوبين تؤيد الرأى القائل بأن الخصائص العقلية وراثية .

---

(١) سنذكر بعد أن العلماء يدخلون المزاج تحت الوراثة الفسيولوجية ؛ لأنه نتيجة لعمليات فسيولوجية فى جسم الإنسان .

(٢) The Phenomena of inheritance by Conklin.

(٣) أسس الصحة النفسية للدكتور عبد العزيز القوصى .

وقصة أسرة جوك The Juke family ، وأسرة جوناثان إدوارد (Jonathan Edward ، وقصة « كاليكاك Kallikak وغيرها تشير إلى أن الفرع يرث من أصوله خصائصه العقلية والمزاجية[1] .

نعم إن للبيئة أثراً فى توجيه الخصائص الموروثة وتنميتها ، ولكن مما لا شك فيه أن الاستعداد هو الذى يورث . فليس من الممكن أن تخلق البيئة شاعراً كشوقى ممن لم يوهب موهبة شوقى الشعرية ، مهما بلغت البيئة الثقافية من رقى .

ودراسة التوائم المتحدة الأصل والجنس (Identical) ذكراً كانت أو أنثى تؤكد أن الذكاء يورث ، وأن أثر البيئة فى تغييره قليل[2] .

٣ — وراثة خلقية : لقد أشرنا إلى الخلق عند شرحنا للوراثة العقلية ، لأن الذكاء عامل مهم فيه ، وسلوك الفرد الخلقى يتوقف إلى حد ما على تصرفه وذكائه . والعامل الثانى هو الغرائز ، فالغرائز تورث بدرجات متفاوته ، وعلى قدر شدتها أو ضعفها يكون استعداد الفرد لنوع من السلوك دون غيره .

أما المزاج فهو العامل الثالث الوراثى المؤثر فى الخلق ، وقد أشرنا إليه أيضاً عند التحدث عن الوراثة العقلية . وهو وإن كان أصله فسيولوجيا[3] إلا أن آثاره تبدو فى سلوك الإنسان باعتبارها نتيجة لحالته النفسيه . وما أشرنا إليه من سلوك أفراد أسرة « جوك » و « كاليكاك » يؤيد أن الاستعداد الأخلاقى موروث فكلمة المزاج Temperament تشير إلى ما هو موروث ، وكلمة خلق [character تشير إلى ما هو مكتسب . غير أن المكتسب مبنى على الموروث[4] . وعلى هذا فالوراثة لا تعمل وحدها فى تنمية الفرد وتكوينه ، ولكنها تعمل بمشاركة البيئة ، ولذلك ندرسها

---

(١) Everyday Psychology For Teachers. by F. Bolton p.p. 65-67.

(٢) Reading in Psychology, edited by Skinner.

(٣) ويعرف المزاج : بأنه « مجموع الآثار الفسيولوجية » المؤثرة فى الخلق . وهذه الآثار ناتجة عن مجموع إفرازات الغدد ، وعما بالدورة الدموية من خصائص ومركبات ، وعن الخصائص الطبيعية للمجموع العصبى نفسه .

(٤) Talents and Temperaments, by Angus Macrae. Ch. IV.

٢ – البيئة

تعريفها :

يقصد بالبيئة Environment جميع العوامل الخارجية التى تؤثر فى الكائن الحى من بدء نموه أى من اللحظة التى يتم فيها التلقيح . فللجنين الآدمى بيئة وهى الحال التى تؤثر فى داخل الرحم من حرارة أو غذاء أو وقاية . ونموه خاضع لهذه العوامل من الخارج ، ولعوامل الوراثة من الدخل .

وإذا تأملنا فى بيئة الإنسان وجدناها كثيرة العوامل . وكلما ترقى الإنسان اتسعت دائرة بيئته . وهى : إما مادية كالهواء والضوء والحرارة ، والمساكن ، والملابس ، والأغذية . . . إلخ . وإما معنوية : كالمؤثرات الثقافية من الكتب « والمجلات » والإذاعة « والسينما » ، والمحاضرات .

ولو عرفنا أن الطفل فى مصر يستطيع أن يصغى إلى الإذاعة فى أية بقعة من بقاع العالم لعرفنا أن بيئته المعنوية تتعدى الآن حدود الوطن الجغرافية ، وأن الصلات الثقافية بين أجزاء العالم جعلت البيئة المعنوية تتسع حتى تشمل العالم أجمع .

وهناك عوامل بيئية مقصودة يمكن ضبطها : كالمدرسة والأسرة والأصدقاء ، فهذه العوامل تهم المربى والوالدين ، ويمكن أن تخضل لرقابتهم . ونحن – باعتبارنا مربين – علينا أن ندرس العوامل البيئية المختلفة التى تؤثر فى الناشىء ، وأن نوجهها أو نضبطها بحيث تنتج خير مما يمكن .

٣ – أثر كل من الوراثة والبيئة فى الفرد

اختلف العلماء فى أيهما أقوى أثراً فى الفرد : الوراثة أو البيئة ؟

فبعضهم يرجح عامل الوراثة ، ومن هؤلاء أوجست كونت ، وهربرت سبنسر وجولتون ، وبيرسون . وهؤلاء يرون أن الوراثة هى التى تقرر مصير الفرد من النواحى : الجسمية والعقلية والخلقية ، وأن أثر البيئة فيها ضعيف ؛ فمن ورث

سواد الشعر أو زرقة العيون ، أو الغباء ، أو الصرع ، أو ضعف الذاكرة فلن تستطيع البيئة أو التربية أن تنقذه من هذه الخصائص .

وبعض العلماء يرجح عامل البيئة ، ومن هؤلاء : لوك ، وستيورات مل ، ودبلاج ، ويرون أن عوامل التربية فى المنزل والمدرسة والمجتمع هى التى تكون الفرد وتجعله يصير إلى ما هو عليه. وإن من الخصائص العقلية والخلقية التى تعزى إلى الوراثة هى فى الواقع نتيجة البيئة التى أثرت فى الطفل أثناء سنواته [1] الأولى. والواقع أن كلا من الرأيين متطرف فيما ذهب إليه ، والصواب هو أن الكائن الحى خاضع لعامل الوراثة والبيئة معاً . فإذا زرعنا نوعين من القمح أحدهما ردىء والثانى جيد فى تربة واحدة ، وتحت ظروف متشابهة ، فإن البذرة الرديئة تنتج قمحاً رديئاً ، والجيدة تنتج قمحاً جيداً ، ومهما حسنت التربة وظروف النمو فإن الفرق بين النباتين سيظل ملحوظا . وكذلك إذا زرعنا نوعاً واحداً من بذور القمح فى تربتين مختلفتين فإن التربة الجيدة تساعد على إنماء القمح إلى خير ما ينتظر منه ضمن خصائصه الوراثية . أما التربة الرديئة فإنها تعطل من نمو هذه الخصائص .

ونحن حين ندرس الحيوان أو البشر نجد نفس النتيجة ؛ وهى خضوع نموهما لعاملى الوراثة والبيئة . ومن الصعب جداً تحديد ما للوراثة .

وما اتفق عليه أغلب العلماء هو أن حالة الفرد فى أى مرحلة من حياته نتيجة :
(١) خصائصه الموروثة . (٢) مقدار تنمية هذه الخصائص أو إهمالها وتوجيهها . وهذا العامل الأخير يتوقف إلى حد كبير على البيئة والتربية التى تؤثر فى الفرد [2] . فكل عملية من عمليات النمو هى نتيجة للاستعدادات الداخلية الوراثية والمؤثرات الخارجية .

ويشبه الأستاذ (Woodworth) أثر الوراثة والبيئة فى حياة الإنسان ونموه وسلوكه بمساحة المستطيل . فكما أن مساحة المستطيل تتوقف على طول كل من القاعدة والارتفاع ، كذلك نمو الفرد يتوقف على أثر كل من الوراثة والبيئة [3]

---

(١) انظر الباب الثانى من كتاب Psychology and Morals, by J. Hatfield

(٢) Every Day Psychology For Teachers, by F.E. Bolton.

(٣) Psychology, R. Woodworth.

وتفاعلهما . غير أنه من العسير أن نعرف نصيب كل من الوراثة والبيئة فى سلوك الإنسان أو نموه . فقد يكون الفرد سريع الغضب لأنه ورث هذه الصفة المزاجية عن آصله ، أو لأن بيئته كونت هذه الصفة عن طريق الإيحاء أو التقليد ، أو الظروف المثيرة للغضب . ويمكن القول : بأن الوراثة تزود الفرد باستعدادات وميول خاصة ، وأن البيئة هى التى تعطى لهذه الاستعدادات والميول مجال النمو أو الانكماش ، وهى التى توجهها . ولا يمكن أن تتعدى البيئة ، مهما جادت وصلحت ، الحدود التى وضعتها الوراثة ، وإنما تساعد على تنمية الخصائص إلى أقصى ما يمكن . كما أن البيئة السيئة تعمل على إهمال الخصائص الموروثة فتضعف من نموها أو تعطلها أو توجهها توجيهاً سيئاً .

من كل ما تقدم تتبين لنا أسباب الفروق بين الأفراد ، وأنها ترجع إلى الوراثة والبيئة ، وأنه يكاد يكون مستحيلا أن نجد فردين متشابهين فى كل الخصائص الجسمية والعقلية والخلقية . وسبب ذلك واضح وهو عوامل الاختلاف الكثيرة الوراثية والمكتسبة .

والواجب على المدرس أن يلاحظ هذه الفروق ويدرسها ، ويعرف نواحيها المختلفة ، ومواطن الضعف والقوة عند كل تلميذ ، وبذلك يستطيع أن يستثمر ما عند التلميذ من قوى واستعداد ، وأن يشجع الضعيف ويعامله على حسب ضعفه .

وإن معرفة شىء عن الوالدين وإنتاجهم العقلى وقدراتهم لمما يساعد المدرس على تقدير استعداد التلميذ ، وما يمكن أن يوجه إليه . ولقد اتجهت التربية فى العصر الحديث إلى دراسة الطفل ومعرفة خصائصه الفردية ، ومميزاته ، وجعل طرق التدريس فردية أيضاً بحيث تتناسب وما عند التلميذ من قدرات واستعداد .

من أجل هذا رأينا أن نأتى بفصل عن الفروق الفردية بين الأطفال .

مراجع الفصل الأول

1. Heredity and Environment by Edwin G. Conklin.
2. Environment and Heredity, by Olive Maguiness.
3. The Phenomena of Inheritance, by E.G. Conklin.
4. Reading in Psychology, edited by skinner.
5. Educational Psychology Val. III by E. Thorndike.
6. Talents and Temperaments, by Angus Macrae.
7. Psychology and Morals, by J. Hadfield.
8. Every Day Psychology For Teachers, by Bolton.
9. Psychology, by Woodworth.

١٠ – أسس الصحة النفسية لعبد العزيز القوصى .

الفصل الثانى

الفروق الفردية

هناك بلا شك اختلافات بين الأطفال المختلفى الأعمار والمتساوى الأعمار . فلدينا أطفال ثلاثة : أحمد وإبراهيم وعلىّ ، قد أتمو العاشرة من عمرهم فى الشهر الماضى . وبقدر ما بينهم من تشابه نجد اختلافات ، فأحمد نحيل الجسم صغيره ومتأخر فى الدراسة . أما إبراهيم فهو نشيط ومتكلم ، ولكنه لا يعتمد عليه كثيراً . وأما على فعنده الثبات والقدرة التى تؤهله لأن يكون تلميذاً ناجحاً . وهذه الاختلافات فى القدرات والأمزجة تجعل من الصعب جمعهم فى فصل واحد . والتدريس لهم بنفس الطريقة ، ومعاملتهم نفس المعاملة . فمن العبث أن تتوقع من أحمد أن يساير مستوى فرقته ، بينما نجد أنه فى مقدور علىّ أن يكون فى مقدمة الفرقة بدون أى جهد ، فى حين أن إبراهيم سيكون كثير الحركة مشاغباً لعدم وجود عمل كاف يشغله أثناء قضاء مطالب بقية أفراد الفصل . فالفرد لا يختلف عن الفرد الآخر من حيث السن أو الجنس فقط ، ولكن هناك فروق عظيمة المدى من حيث الذكاء والشخصية بين الأفراد الذين فى سن معينة ، ومن جنس معين . ونعنى بالشخصية هنا « مجموع الصفات العامة التى تميز الشخص عن غيره » . فهناك شخص مرح ، وآخر شديد الغضب وسريعه ، وثالث يمكن الوثوق به هكذا .

ولم يقل اهتمام القدماء عن المحدثين بهذه الفروق الفردية ؛ إذ نادى بها أفلاطون فى جمهوريته ، وكان يعتقد أنه لا يوجد متماثلان فى طبيعتهما ، وأن قدرات الأفراد متباينة : فالبعض يصلح لعمل غير الذى يصلح له البعض الآخر . فأفلاطون إذن قسم الناس بحسب اختلافاتهم الفردية . أما فى العصر الحديث فقد أجريت أبحاث وتجارب لمعرفة الاختلافات الفردية ومدى هذه الاختلافات ، فلوحظ أن هناك اختلافات فى الذكاء ، وفى الشخصية ، وفى الأخلاق ، وفى طبيعة الأشخاص ، وفى مقدرتهم على العمل . وما دامت قد تقررت هذه الفروق من الناحية العلمية ، وجب علينا أن نرى علاقتها بالتربية وكيف نتغلب عليها فى عملية التدريس .

يمكن أن نحدد الاختلافات الرئيسية بين الأطفال فى الفصل فى ثلاثة أنواع هى : الاختلافات الجسمية ، والمزاجية ، والعقلية . وترجع هذه للفروق إلى ثلاثة عوامل رئيسية نلخصها فيما يأتى .

أولا — الاختلاف فى القدرات الفطرية بين طفل وآخر . وهذا العامل يحدد مقدرة الطفل ؛ فالطفل الضعيف بفطرته لا يمكننا أن نرفع من مستواه التعليمى إلى المستوى العادى للفصل مهما استعملنا أعظم وسائل التدريس وأمهرها .

ثانياً — الاختلاف فى الأخلاق والأمزجة . فقد يكون الطفل على قدر عظيم من الذكاء إلا أنه لا يستطيع أن يجنى ثمار هذه المواهب الفطرية إلا إذا كان يمتاز ببعض الصفات الخلقية كالمثابرة على العمل مثلا والرغبة فيه .

ثالثاً — الاختلاف فى الظروف العائلية : فهذا طفل نشأ فى بيت يحب أهله العلم ويقدرون رجاله ، وذاك طفل آخر من بيئة خيم عليها الجهل ، وثالث يأتى من بيئة مزدحمة تهمل فيها حاجات الطفولة .

ولقد أثبتت التجارب العلمية التى أجريت على الأطفال فى سن ما قبل دخول المدرسة — أن صفات الطفل العقلية الفطرية تتأثر إلى حد بعيد جداً بميوله المكتسبة بطريق شعورى أو لا شعورى . وفى الواقع ليس هناك فترة من أطوار النمو كفيلة بخلق الاختلافات الفردية بين الأطفال ، أعظم من مرحلة السنوات الخمس الأولى من الحياة . وهذا ينطبق أيضاً على مرحلة المراهقة . وهذا ما دعا الكثير من المربين إلى الاعتقاد بأنه يمكن إعادة تربية الشباب فى هذه المرحلة التى تشبه إلى حد كبير مرحلة الطفولة الأولى فى قابليتها للتأثر . ويمكننا أن نلخص الاختلافات الفردية فى نوعين هامين هما :

أولا — الاختلافات المزاجية

يمكن ملاحظة الاختلافات المزاجية بين الأطفال منذ نعومة أظفارهم ، فيمكننا أن نميز مثلا بين الأطفال الوادعين الهادئين ، والأطفال الممتلئين نشاطاً وحركة . وتدل الشواهد والملاحظة أن مثل هذه الاختلافات يمكن ثبوتها فيما بعد . وقد أمكن ملاحظة أمثال هذه الاختلافات بين أطفال الأسرة الواحدة . وليس

هناك من شك فى أن المزاج وراثى كما ذكرنا . وقد أثبت النظريات الحديثة أن النواحى الفطرية للمزاج تعتمد إلى حد بعيد على الغدد الصماء أمثال الغدة الدرقية والنخامية والجنسية وغدة الأدرنالين . ومن طبيعة هذه الغدد أنها تفرز هرمونات فى الدم ، فتؤثر على النمو الجسمى وعلى المظهر الطبيعى وعلى المزاج ، وقد أجريت عدة تجارب عديدة لبحث مدى العلاقة بين المظهر الطبيعى والمزاج — فوجد أن الأفراد الذين يمتازون بالبدانة يميلون إلى السهولة والانبساط ، بينما أولئك الذين يمتازون بنحافة الأجسام يميلون بطبيعتهم إلى النشاط والانقباض .

ولقد كان التقسيم القديم ، الذى وضعه جالينوس ، للأمزجة مبنيا على النواحى الفسيولوجية : فالدموى كان يظن أن لديه قدراً عظيماً من الدم . وقيل فيه إن ذلك كان يجعله متقلباً دائم التغير يغلب عليه عنصر المرح ، كثير الانتقال من هدف إلى آخر . أما ذو المزاج الصفراوى فقيل عنه : إن إفرازات الصفراء عنده غزيرة . وهذا هو السبب الذى يجعله عنيداً قويا وتسهل إثارته . أما السوداوى فيغلب عليه الاستسلام لليأس وللأحزان . وأما الليمفاوى فإنه يعانى من كثرة إفراز البلغم ، وهو بطبيعته هادئ بطىء الحركة لا يمكن استثارته بسهولة .

وقد بذلت محاولات أخرى كثيرة لتقسيم الأمزجة : منها المنبسط والمنقبض . وفى أى مجموعة من الأطفال نجد هذين النوعين المتطرفين ، وبينهما يمكن ترتيب بقية الأطفال ، وفقاً لدرجتهم فى الانبساط والانقباض . ويميل المنبسط إلى كثرة الكلام ، وإلى المرح ، والثقة بالنفس ، وهو اجتماعى غالباً يعبر عن انفعالاته بصراحة وبهجوم ، وإذا غضب قاتل ، وهو يبغى اهتمام الناس به واستحسانهم إياه . أما المنقبض فهو بعكس ذلك يهدأ فى مكانه حتى يعرفه الناس ويعرفون مآثره . والمنبسط على استعداد دائم لأن يثبت وجوده ويظهر سيطرته فى المواقف المناسبة . أما المنقبض فيقنع باحتفاظه بالاعتماد على النفس ، ويحدث هذا بطرق ملتوية أحياناً وغير مباشرة . ويرفض المنبسط النقد رفضاً باتا . أما المنقبض فيبذل قصارى جهده ليتجنبه . إن مثل هذه الاختلافات يمكن ملاحظتها بين أطفال دون الخامسة ، على أنها قد تظهر بوضوح تام بين أطفال الأسرة الواحدة . وتتجلى اختلافاتهم المزاجية فى جميع مظاهر نشاطهم ، لاسيما فى ألعابهم التلقائية .

ولا يمكننا أن نفضل المنبسط على المنقبض ولا يمكننا أن نسلم بالعكس .وكل

ما يمكن أن نقوله : هو أن لكل من المنقبض والمنبسط فضلا عظيماً فى هذه الحياة ، فالمشكلة ليست مشكلة تفضيل ، ولكنها مشكلة تفاوت واختلاف ، فليس الانبساط المطلق ولا الانقباض المطلق بمرغوب فيه فى المجتمع . ويستطيع المدرس الناجح أن يبذل جهداً جباراً لمساعدة الأطفال المتطرفين . ومن العسير أن نسلم بأن هناك أى وسيلة تنجح فى إخراج المنقبض عن عالمه الباطنى أو ترجع المنبسط إلى نفسه . وإذا فكرنا فى علاج مثل هذه الحالات فعلينا أولا وقبل كل شىء أن نبحث عما إذا كان هذا النوع من المزاج وراثيا أم غير وراثى . ويجب ألا نهدف إلى صب جميع الأشخاص فى قالب واحد ؛ لأن هذا أمر غير مرغوب فيه ، وفى الوقت نفسه محال . وأقصى ما نستطيع عمله هو مساعدة كل فرد حتى نصل بشخصيته إلى أقصى حد ممكن . ويجب أن نتسامح مع الأطفال ذوى الأمزجة المختلفة عن مزاجنا ، وأن نعمل على بث روح التسامح بينهم . ونستطيع كمدرسين أن نساعد المنقبضين على توسيع دائرة ميولهم الاجتماعية ، وذلك بطريق التشجيع ، والاستفادة من الأعمال الجماعية ، فنشركهم فى أعمالنا التمثيلية وفى الأعمال الشفوية . أما المنبسطون فيمكننا أن ندربهم على الاهتمام بالغير . ونحن إذا ما واجهناهم بمشاكل شاقة تعلموا الثبات . والأطفال المعتدلون من حيث الانبساط أو الانقباض ينالون قدراً كبيراً من الاهتمام والتقدير فهم موضع تقدير المجتمع يتكلمون بطلاقة ، سريعو الإجابة ، وهم فى طليعة الأطفال فى الدروس الشفوية . أما الطفل الهادئ الوديع الذى تبهرنا براعته فى الامتحان فلا بد أننا بخسنا قدره أثناء الفترة الدراسية ، وذلك لإخفاقنا فى معرفة قدراته التى لم تهيأ لها بعد ظروف الظهور .

الثبات أو المثابرة Perseveration

وثمة طريقة أخرى لتقسيم الأطفال إلى مجموعات متباينة من حيث المزاج ، وذلك بطريقة قياس درجة ثباتهم ومثابرتهم . ويعتبر البعض « المثابرة » على أنها قدرة عقلية تمكن الفرد من الاستمرار فى النشاط حتى ولو كانت الحاجة الحقيقية لهذا الاستمرار قد نفدت . وما دامت نتيجة « الثبات » هى استقرار عملية السلوك وما دامت هذه النتيجة هى بعينها منتج للإرادة القوية ــ صعب علينا أن

نفرق بين الثبات والإرادة وقد عملت محاولات لقياس القدرة على الثبات ، وذلك باختبارات مختلفة نذكر منها للقارئ التجربة الآتية :

أولا – اختيار حرف ال س «S» المقلوبة باللغة الإنجليزية . يطلب من الشخص العمل بهمة عظيمة طيلة الوقت ، وأن يكتب ما يطلب منه بشكل واضح على النمط الآتى :

(ا) كرر كتابة الحرف « S » لمدة ٣٠ ثانية ثم استرح لمدة دقيقة أواثنتين.

(ب) كرر كتابة الحرف «S» مقلوبة لمدة ثلاثين ثانية أخرى ثم استرح مدة .

(ج) كرر التجربتين الأوليين لمدة دقيقتين .

(د) كرر كتابة الحرف « S » مرة معدولا ومرة مقلوباً بأسرع ما يمكن لمدة دقيقتين .

ويمكن قياس قدرة الفرد على الثبات ، وذلك بطرح عدد الحروف التى كتبها فى الدقيقتين الثانيتين من عدد الحروف التى كتبها فى الدقيقتين الأوليين ، ومما لا شك فيه أن الفرق بين الحالتين سيكون عظيماً لدى الأفراد الذين يمتازون بقدرة عظيمة على المثابرة .

تلك هى الطريقة التى يمكن أن نقيس بها القدرة على المثابرة فى الأعمال الحركية ، على أن التجارب التى أجريت أثبتت أن أولئك الأفراد الذين يمتازون بقدرة عظيمة على الثبات فى ميدان الأعمال الحركية يمتازون بها أيضاً فى مثلهم العليا ، وفى إحساساتهم ، وفى انفعالاتهم ، وفى أهدافهم أى فى جميع نواحى حياتهم العقلية . وقد قيست قدرة الفرد على الثبات فى الأعمال غير الحركية وذلك بالالتجاء ، إلى الإجابة على أسئلة معينة . ويجيب ذوو الثبات العالى على أسئلة « لانكس » Lankes الآتية بالإيجاب :

١ – عند سماعك إحدى النغمات الموسيقية . هل تتردد هذه النغمة فى عقلك مرة بعد أخرى ؟

٢ – إذا سافرت بالقطار أو بالقارب فهل تشعر بإحساس هذا السفر بعد انتهاء الرحلة ؟

٣ – إذا بدأت يومك بما يضايقك فهل تبقى حالتك المزاجية سيئة سحابة هذا اليوم ؟

٤ — إذا شغلك عمل من الأعمال فهل يبعدك هذا العمل عن كل ما يحيط بك؟

على أنه لا يمكننا أن نحصل على إجابات صادقة لهذه الأسئلة من الأطفال . ولكن المدرسين يتمكنون من دراسة مزاج الأطفال عن طريق مراعاتهم لمثل هذه الاتجاهات التى تبلورت فى الأسئلة .

اختبارات الأمزجة :

قد عملت عدة اختبارات لقياس الأمزجة ولا زالت التجارب الأخرى سائرة فى طريقها إلى النهاية . وبعض اختبارات الأمزجة كان مكوناً من «تداعى الكلمات» ففى اختبارات الشطب « لبرسى » Pressey-cross-out test يعطى للفرد عدة قوائم لكلمات . ويطلب منه فى إحدى هذه القوائم أن يشطب الكلمات ذات الارتباطات غير السارة ، ويطلب منه فى قائمة ثانية أن يشطب الكلمات التى تسبب له الشعور بالعار أو بالخوف . وبدل مجموع الكلمات المشطوبة على مقدار استعداد الفرد الذى نختبره للتعبير عن انفعالاته . كما أننا نعرف من الكلمات المشطوبة هل هذا الفرد شخص عادى أو غير عادى .

أما اختبارات « دونى » للإرادة فمبنية على فكرة أساسية وهى « أن أمزجة الفرد تعبر عن نفسها فى أى لحظة من اللحظات » . فحركات اليد فى الكتابة تعطينا فكرة واضحة عن مزاج الفرد فهو إما سريع أو سهل ، ميال للهجوم أو للثبات . وتظهر هذه الصفات فى قدرة الفرد على تنويع الكتابة حسب التوجيهات ، وفى قدرة الفرد على الاستمرار على الرغم من تداخل الغير ، وفى قدرته على التقليد .

على أن عماد الكثير من الأبحاث الخاصة بالأمزجة لا زال مؤسساً على الملاحظة أكثر من أى شىء آخر : ويمكن القيام بالملاحظة أثناء الاختبار الشخصى أو فى فترة طويلة من الزمن . ولابد فى كلتا الحالتين من أن يقوم بالملاحظة أكثر من فرد واحد . ويجب أن تخضع الملاحظة لعنصر التقنين . فيجب أن نعد مبدئيا قائمة بالصفات التى يمكن ملاحظتها ثم يجب دراسة كل صفة بعد ذلك دراسة تفصيلية .

أما عن قياس الأمزجة فى الفصل فليس لدينا فى الوقت الحاضر اختبارات

حقيقية ذات فائدة عملية للمدرسين فى المدرسة ، على أن دراسة المعلم لأعمال التلاميذ قد تتيح له فرصة دراسة الاختلافات بينهم . فمثلا يمكن ملاحظة طريقة التلاميذ فى الحركة والعمل خلال ألعابهم وتمريناتهم الرياضية ، ويمكن دراسة مهاراتهم اليدوية خلال الكتابة . وفى دروس الأشغال يمكننا أن نقف على اتجاهاتهم العقلية إزاء النجاح والفشل ، كما يمكننا أن ندرس فيها مدى استعدادهم للعمل أو الابتعاد عنه . وفى ميدان الألعاب يمكننا دراسة الأطفال فى مواقفهم الطبيعية . وفى حفلاتهم الموسيقية يمكننا دراسة كيفية تصرفهم نحو الظروف غير العادية . وسوف نستفيد من هذه الدراسات المتشعبة لمعرفة مزاج أطفالنا فى المدرسة. وعلينا أن نتمم ممثل هذه الدراسة بمحاولة الإجابة على الأسئلة الآتية ، فقد نتوصل منها جميعاً إلى دراسة مزاج التلميذ .

١ — هل يعبر عن انفعالاته بصراحة وبسرعة ؟
٣ — هل يميل للسيطرة أو للخضوع ؟
٣ — هل التلميذ اجتماعى نشط أو ينتظر كى يتقدمه غيره ؟
٤ — هل روحه الاجتماعية مع الجميع أو مع المقربين منه فقط ؟
٥ — هل هو مندفع أو حذر ؟
٦ — هل هو متغير فى ميوله أو ثابت ؟
٧ — هل هو ثابت أو متقلب ؟

ولقد اهتم المدرسون وعلماء النفس قديماً بالاختلافات العقلية اهتماماً كبيراً وليس ذلك بغريب ؛ لأن الاختلافات العقلية لا يمكن تجاهلها لتأثيرها المباشر فى نتائج الأعمال مهما كان نوعها . زد على ذلك أن الاختلافات العقلية كمية وقابلة للقياس ، وذلك بعكس اختلافات الأمزجة التى يصعب تحديدها ودراستها ونحن لا نحتم على المدرسين أن يدرسوا مزاج كل تلميذ دراسة سيكولوجية تفصيلية وإنما هدفنا من ذلك إذكاء الإحساس باختلاف الأفراد فى الفصل . فيجب علينا أن نحترم شخصية كل تلميذ وأن نعامل كل فرد منهم على حدة .

ثانياً – الاختلافات العقلية

إن ملاحظة مجموعة من التلاميذ فى فصل من الفصول بضع دقائق كفيلة بأن تعطينا صورة واضحة عن الاختلافات الجسمية بين طلبة هذا الفصل . وإذا قمنا بعملية التدريس للفصل بضع دقائق أمكننا الكشف عن الكثير من الاختلافات العقلية بين الأفراد . فبعض التلاميذ استفاد أكثر من غيره من التجارب التى مر بها ، والبعض الآخر أقوى ذاكرة من غيره ، والبعض الثالث أكثر ذكاء وقدرة على فهم الحقائق والتقاط الأفكار بسرعة ، وقد أدرك المدرسون مثل هذه الحقائق . على أن فائدتها لم تتضح إلا بعد أن استطاع علماء النفس قياس الاختلافات العقلية بين فرد وآخر .

ولا يمكننا ملاحظة الاختلافات العقلية بين فرد وآخر عند الميلاد ، إذ ليس لدينا وسيلة لقياس قدراتهم العقلية ، حتى يبدءوا فى التعلم . وعندئذ يمكن قياس تلك القدرات . ولا يمكننا قياس القدرة على التعلم إلا بنتائجها . على أنه قد عملت محاولات عديدة لقياسها ، وقد حاول بعض البحاثين أن يحدوا العلاقة بين الذكاء وحجم الجمجمة وشكلها . وكان عند البعض الآخر اعتقاد جازم بأن تعبيرات الوجه خير دليل على الذكاء . ولكن عند وضع هذه الاعتبارات للاختبار العلمى الدقيق وجد أنها جميعها خاطئة وعديمة الجدوى . وجميع طرقنا الحديثة التى نقيس بها الذكاء لا تخرج عن اختبارات متعددة الأشكال : فإذا أردنا قياس قدرة الطفل على التذكر نعطيه قدراً من المعلومات يحفظه ثم نقيس هذا القدر ، وإذا أردنا معرفة قدرته على التفكير نضع أمامه عدة مشاكل ثم نطالبه بحلها ، وإذا أعطينا طفلين اختباراً واحداً فإننا نستطيع معرفة أيهما كان أقدر من الآخر ساعة اجراء هذا الاختبار. وإذا كان أحد الطفلين فى سن العاشرة والثانى فى سن الرابعة عشرة لم يكن للنتيجة التى وصلنا إليها أية قيمة . وحتى إذا تساوى الطفلان فى السن فإننا لا يمكننا أن نعرف بأى وسيلة مضبوطة – مدى الاختلاف الذى يكشف عنه هذا الامتحان . ولذلك لا بد من أن يكون هناك مستوى نستخدمه فى القياس .

ويمكن معرفة هذا المستوى بقياس قدرة عدد كبير من الأطفال فى سن واحدة . ولقد استطاع مثلا أن يعرف مستويات النمو لأطفال أعمارهم أربع ،

وست ، واثنتا عشرة ، وثمانى عشرة ، وأربع وعشرون ، وست وثلاثون ، وثمان وأربعون ، وستون شهراً . وبملاحظة سلوك الطفل من الأطفال فى أكثر من ناحية واحدة (خصائصه الحركية — لغته — عاداته الشخصية والاجتماعية) وبمقارنته بالمستوى الذى يمكن للأطفال المخالفين له فى عمله أمكننا معرفة قدرة الطفل . فنقول إنه إما فوق المستوى أو دون ذلك المستوى .

ومن أوائل من حاولوا قياس الذكاء ألفرد بينيه Alfred Binet الذى نشر أول مقياس له للذكاء سنة ١٩٠٨ ومنذ ذلك اليوم اهتم علماء النفس فى جميع أنحاء العالم بهذا الموضوع . ولقد كان « بينيه » أول من ابتدع مقياساً لقياس قدرة الفرد على التعلم . وكان هدفه البحث عن الأطفال ضعاف العقول ، فعمل على الكشف عن أعمال الحياة اليومية التى يتمكن كل طفل عادى من القيام بها . وبدأ يبحث عن المستوى الذى يمكن أن يصل إليه الطفل العادى فى سن الثالثة أو الرابعة وهكذا . فكان يقوم بعمل اختبار فردى وشفوى لأكبر عدد ممكن من الأطفال فى جميع الأعمار ، وكان يبحث عن النسبة المئوية للأطفال الذين أجابوا إجابة صحيحة فى كل عمر من الأعمار ، وكان Binet يبحث عن العمر الذى أجاب ٦٠٪ إلى ٧٠٪ من أطفاله على سؤاله وعندئذ يعتبر السؤال مناسباً للسن . وبهذه الطريقة تمكن من أن يعمل مجموعات من الأسئلة ، كل مجموعة مكونة من خمسة لكل سن من الثالثة إلى الرابعة عشرة . ولقد ترجمت هذه الاختبارات واستخدمت على يد ترمان فى أمريكا وعلى يد Burt فى إنجلترا .

بدأ « بينيه » يبحث عن المشكلة : هل التأخر المدرسى لبعض الأطفال وعجزهم عن اللحاق بأقرانهم يرجع إلى نقص عقلى ، أو إلى ظروف بيئة مضطربة كتكرار نقل الطفل من مدرسة إلى أخرى ؟ لقد بدأ « بينيه » بحثه بافتراض أن لكل طفل قدراً معيناً من الذكاء يساعده على السير فى حياته فى سنى التكوين حتى وإن لم يتعلم : فمثلا هناك وقت معين يعرف فيه الطفل أن له عينين وأذنين وأنفاً ، وهناك وقت آخر يعرف فيه أسماء وترتيب أيام الأسبوع ، ثم يتسنى له أن يعى معلومات من نوع خاص . ووقت نستطيع أن يستخلص فيه النتائج من المقدمات . ووقت يستطيع فيه أن يميز بين الأكاذيب والمتناقضات . وهكذا . ولقد أجرى « بينيه » اختباراً على عدد من الأطفال الباريسيين ليتوصل إلى معرفة

معلومات الطفل التى ترجع إلى قدرته فى السنوات الأولى ، وتمكن من أن يعمل مقياساً يعرف به « العمر العقلى » لأى طفل يقوم باختياره . فمثلا إذا نجح طفل عمره عشر سنوات فى اختبار أعد لذلك السن فيكون عمره العقلى مطابقاً لعمره الزمنى . ولكنه إذا فشل ولم يصل فى نجاحه إلا إلى اختيارات سن الثامنة فيقدر عمره بثمانى سنوات أى أن عمره العقلى ينقص عن العمر الزمنى بسنتين ، وعد بذلك متأخراً . على أن معرفة درجة التأخر العقلى هى التى تحتم علينا ضرورة عزل هذا الطفل عن أقرانه من نفس السن ونقله إلى مدرسة أخرى خاصة به .

ومنذ أن بدأ « بينيه » أبحاثه فى اختبارات الذكاء حتى اليوم خضعت هذه المقاييس لتطور عظيم ، ولم يقتصر الغرض منها على اكتشاف ما رمت إليه فى البداية من معرفة مقدار ضعف عقل الطفل : فهى تستخدم الآن فى تشخيص القدرة العقلية فى جميع درجاتها ولمختلف الإهداف . وليس هناك من شك مطلقاً فى أن كل هذه الأبحاث اتخذت من فكرة « بينيه » الأولى أساساً تطورت منه ، فأصبحنا اليوم وفى إمكاننا قياس قدرة الإنسان الفطرية . فالطفل الذى يمكنه قراءة كتب شكسبير أو الذى يمكنه أن يحل معادلة من الدرجة الرابعة لا بد أن يكون ذا مقدرة خاصة تمكنه من معرفة هذه الإشياء ، وإلا لما أمكنه أن يتعلمها. وكل ما يهمنا هو أن تمكننا هذه الاختبارات من قياس قدرة الطفل العامة قبل أن تتناوله يد المدرس .

ولقد عظمت قيمة هذه الاختبارات العقلية لا سيما فى أثناء الحرب الكبرى من سنة ١٩١٤ — سنة ١٩١٨ حيث طبقت على ما يقرب من مليون ونصف من المجندين للجيش الأمريكى . وكان الغرض من تطبيقها هواختبار ذوى القدرة العقلية الممتازة حتى يمكن تعيينهم فى المهن الهامة ، أما من كانوا دون هؤلاء فى الذكاء فقد وكلت إليهم مهن أقل قيمة . حتى لا يكونوا سبباً فى إلحاق الضرر بزملائهم . زد على ذلك أنهم رموا من وراء هذه الاختبارات إلى انسجام أفراد الفرقة من الناحية العقلية : مثل وحدات المدفعية التى يجب أن يعمل أفرادها متعاونين . وكان على كل مجند أن يجيب على ٢١٢ سؤالا ؛ إما با لحذف أو الشطب أو بالتأشير تحت الإجابة الصحيحة فى مدة لا تزيد عن خمس عشرة دقيقة . وبذلك يمكن تطبيق هذا الاختبار على ٥٠٠ شخص مرة واحدة .

على أن صحة تقديرات هذه الاختبارات العقلية أمكن مقارنتها فى آلاف الحالات بتقديرات جماعة الضباط الذين رأسوا هؤلاء الجنود ، فوجد أن هناك تطابقاً تاما بين التقديرين . وبذلك تحققت تنبؤات السيكولوجيين الذين قاموا بها فى أقل من خمسين دقيقة . وكان نجاح التجربة عظيماً .

وقد يضيق المقام فى هذا الكتاب عن أن ندلى للقارئ بتفصيل واف عن اختبارات الذكاء فقد أصبح لها مجال مستقل بذاته حتى كادت تصبح علماً قائماً بذاته . ولم يبق علينا بعد هذا أكثر من أن نشير إلى مبدأين هامين .

أولهما : يدور حول الطريقة التى يمكن أن يجرى بها هذا الاختبار . وقد كان « بينيه » يطبق هذه الاختبارات على الأطفال ، كل طفل على حدة ، ولا زالت هذه الطريقة الفردية أحسن طريقة لقياس ذكاء الأطفال بوجه عام ، ولا سيما إذا كانوا دون العاشرة . على أن أظهر عيوبها هو طول ما تحتاج إليه من زمن لتطبيقها . ولذلك لجأ علماء النفس إلى الاختبارات الجمعية ، وبها يمكن اختبار عدد كبير من الأطفال فى زمن معقول . وهذه هى نفس الطريقة التى اتبعت فى الجيش الأمريكى والتى لا زالت تتبع فى انتقاء الموظفين .

وثانيهما : خاص بكيفية استخلاص نتائج هذه الاختبارات . ونحن لا زلنا نتبع طريقة « بينيه » التى تتخلص فيما يأتى : إذا نجح طفل ما (مهما كان عمره الزمنى) فى اختبار لأطفال متوسط سنهم خمس سنوات أو ثمان ، أو إحدى عشرة سنة — قيل : إن عمر هذا الطفل العقلى هو خمس سنوات أو ثمان أو إحدى عشرة سنة ؛ ولكن الباحث لا يقف عند هذا الحد فهو يتقدم لقسمة عمر الطفل العقلى على عمره الزمنى ليستخلص من ذلك النسبة العقلية Mental Ratio . وبضرب النسبة العقلية فى ١٠٠ نصل إلى معامل الذكاء Intelligence Quotient وعلى ذلك فمعامل الذكاء لطفل عمره الزمنى ١٠ سنوات بينما عمره العقلى سبع سنوات هو $\frac{٧}{١٠}$ × ١٠٠ = ٧٠ . وإذا كان العمر العقلى ١٣ سنة يصبح معامل الذكاء ١٣٠ .

وقد حدثت مناقشات كثيرة بين علماء النفس فيما إذا كان هناك ذكاء عام ، أو عدد كبير من القدرات الخاصة . ويمكن إرجاع هذه المشكلة إلى سنة ١٩٠٤ عند ما نشر سبيرمان أبحاثا فى هذا الموضوع وضح فيها رأيه ونظريته ، وانتقد آراء غيره من العلماء . وقد لاحظ سبيرمان أن النظريات الخاصة بالقدرة

الإدراكية لا تخرج عن ثلاث هى :

١ – النظرية الأحادية Monarchic

٢ – النظرية الطائفية Oligarchic

٣ – النظرية الفوضوية Anarchic

فالنظرية الشائعة التى ترى أن لكل فرد قدرة خاصة من الذكاء هى النظرية الأحادية ، وذلك لأن الذكاء فى هذه الحالة ينظر إليه كأنه قوة واحدة تتحكم فى تعيين مدى قدرة الإنسان على القيام بأى عمل عقلى . ومن الناحية البيولوجية الذكاء هو القدرة التى تمكن الفرد من أن يشكل نفسه أو يلائم بين نفسه وبين ظروف البيئة المحيطة . وقد اعترف المجربون بوجود هذا الذكاء العام وحاولوا قياسه. ونقطة الضعف التى تؤخذ عليهم أنهم فشلوا فى تعريفه تعريفاً تاما .

أما النظرية الطائفية – الأوليجاركية – فهى تلك التى تسلم بأن عقل الإنسان ليس مكوناً من ملكة واحدة مسيطرة ، ولكنه مكون من قدرات أو ملكات متعددة لا يتصل بعضها ببعض[١] . ويجوز جدا أن تكون إحدى هذه القدرات قوية وبقيتها ضعيفة أو متوسطة : فهذا شخص من الأشخاص قد يكون قويا جدًّا فى اللغات ، ولكنه لا ينجح كثيراً فى الرياضيات . وهذا الرأى له نصيب كبير من الصحة ، فقد لوحظ أن القدرات الفنية أو الموسيقية قلما تجتمع أو تتصل بغيرها من القدرات الأخرى كالرياضة مثلا .

أما النظرية الأناركية أو الفوضوية فى أوضح صورها فيمكن أن نلخصها فى عبارة ثورنديك وهى « أن العقل عبارة عن عدد من الملكات المتخصصة المستقلة بعضها عن بعض » وبناء على هذه النظرية إذا تمكن لشخص من الأشخاص القيام بعمل نتيجة لوجود ملكة خاصة تلائم هذا النوع من الأعمال ، فليس هناك أى دليل مطلقاً على أنه يستطيع أن يقوم بأعمال أخرى . ولكن أبحاث « معاملات الارتباط » التى قام بها الباحثون منذ وضع ثورنديك نظريته إلى يومنا هذا ، قد أثبتت أن هذه النظرية واهية الأساس . ولقد أصبح من الثابت قطعاً أن العقل يحتوى على عدد لا حصر له من القدرات ، وهذه القدرات متداخل بعضها فى بعض ومترابط ترابطاً يختلف ما بين قدرة وأخرى . وإذا سلمنا بهذا

(١) E.L. Thorndike : Educational Psychology. p. 39.

نكون قد سلمنا بنظرية سبيرمان التى نلخصها فيما يأتى :

إن كل عملية يقوم بها العقل يمكن اعتبارها نتيجة عاملين هامين ، هما عامل عام يشترك بين جميع العمليات العقلية ، وهو ثابت دائماً بالنسبة للفرد الواحد . ويطلق على هذا العامل اسم «العامل العام » "G." Factor ، وعامل آخر هو عامل نوعى خاص بكل عملية بذاتها . ويطلق عليه اسم « العامل النوعى » "S."Factor وهذا العامل يختلف من عملية لعملية فى الفرد الواحد بحسب نوع العملية .

وقد أضاف سبيرمان إلى هذين العاملين المذكورين عاملا ثالثاً سماه العامل الطائفى "group factor" . وهو عامل وسط بين العاملين الأصليين . وذلك كالعامل الطائفى المشترك بين جميع القدرات الحسابية من جمع وطرح وضرب وقسمة . ولتوضيح ذلك نقول إن قدرة التلميذ على جمع عددين مثلا تتوقف على ثلاثة عوامل : (١) العامل العام وهو الذى يشترك فى جميع العمليات العقلية ، و (٢) العامل الطائفى الذى يؤثر فى مختلف العمليات الحسابية من جمع وطرح وضرب إلخ . دون غيرها من العمليات كاللغوية والفنية ، و (٣) العامل النوعى الخاص بتلك العملية بعينها . ولذلك يطلق على نظرية سبيرمان هذه « نظرية العوامل الثلاثة » .

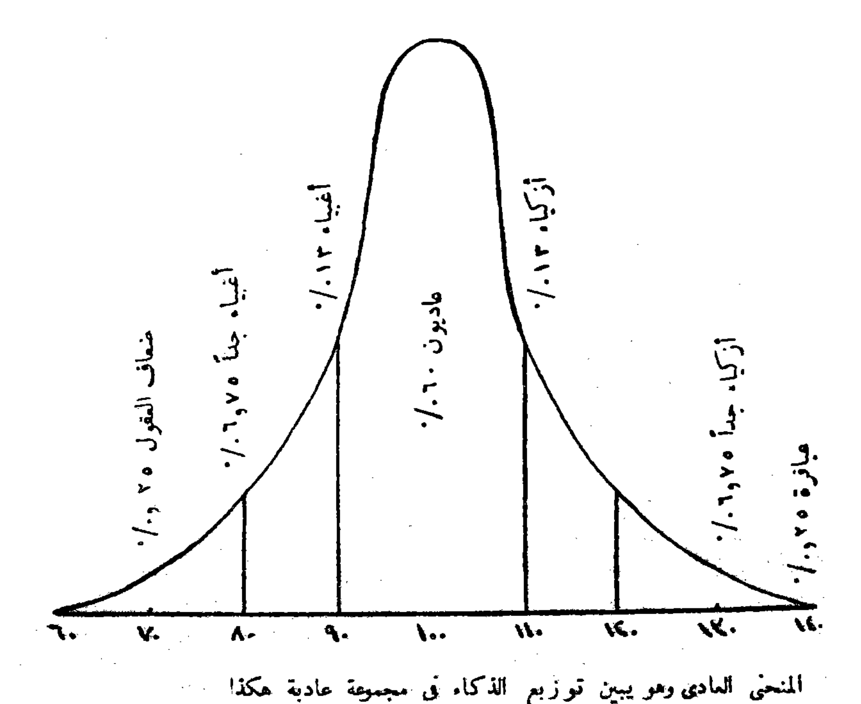
ومن هذه الدراسات التجريبية تتبين لنا أهمية قياس القوى المختلفة للفرد ؛ عقلية كانت أو مزاجية . ونحن نستطيع بمعرفة نتائج الاختبارات العقلية والمزاجية تقدير ما عند الفرد من استعداد ومواهب تهيئة للقيام بعمل من الأعمال مما يناسبه.

وقد استخدمت هذه الاختبارات فى توجيه الشبان توجيهاً مهنيا ، سواء أكان ذلك فى أثناء دراستهم الثانوية ، أو بعد إتمام الدراسة . وصار التوجيه المهنى Vocational guidance مادة أساسية ، لها خبراؤها . وقد عنيت بها أمريكا وإنجلترا وغيرهما من دول القارة الأوربية ، وصار يعتمد عليها فى توجيه الفرد إلى المهنة التى يصلح لها ، وفى اختيار الفرد الصالح لمهنة بذاتها . ولا يخفى أن هذه المادة تعتمد كل الاعتماد على نتائج الفروق الفردية .

ومن مقياس ذكاء مجموعات كثيرة من الأفراد ، وإحصاء نسبة الذكاء المشتركة بين أفرادها ، تبين أنه يمكن توزيع النتائج على منحنى بيانى يكاد يشبه شكل الجرس ويعرف هذا المنحنى باسم منحنى التوزيع العادى .

وإذا ترجمنا هذا المنحنى بالأرقام وجدنا أن :

١ – ما يقرب من ٥ ٪ من المجموعة ممتازون فى ذكائهم .
٢ – ما يقرب من ٢٥ ٪ من المجموعة جيدون فى ذكائهم .
٣ – ما يقرب من ٤٠ ٪ من المجموعة متوسطو الذكاء .
٤ – ما يقرب من ٢٥ ٪ من المجموعة أقل من المتوسط فى ذكائهم .
٥ – ما يقرب من ٥ ٪ من المجموعة ذوو ذكاء منحط .



المنحنى العادى وهو يبين توزيع الذكاء فى مجموعة عادية هكذا

إذا كانت نسبة الذكاء أقل من ٧٠ كان الشخص ضعيف العقل
وإذا كانت نسبة الذكاء من ٧٠ إلى ٨٠ كان غبياً جداً
وإذا كانت نسبة الذكاء من ٨٠ إلى ٩٠ كان غبياً
وإذا كانت نسبة الذكاء من ٩٠ إلى ١١٠ كان عادياً
وإذا كانت نسبة الذكاء من ١١٠ إلى ١٢٠ كان ذكياً
وإذا كانت نسبة الذكاء من ١٢٠ إلى ١٤٠ كان ذكياً جداً
وإذا كانت نسبة الذكاء فوق ١٤٠ كان عبقرياً

وقد أجريت تجارب لمعرفة توزيع الذكاء فى مدرسة ابتدائية تعداد تلاميذها ٥٠٠ تلميذ فى حى من أحياء الطبقة المتوسطة بلندن ، وبعد الحصول على نسبة الذكاء لكل طفل وجد أنها تتراوح بين ٧٠ ، ١٣٠ وأن هذا الفرق تدريجى ، وأن عدداً كبيراً من الأطفال كانت نسبة ذكائهم حوالى ١٠٠ ، وأن عدد الأفراد ذوى الذكاء العالى ، وعدد الأفراد ذوى الذكاء المنحط ، كان قليلا جدا .

على أن الحقائق التى كشفت عنها اختبارات الذكاء ذات أهمية عظمى للمدرس . إذ ترتب عليها ضرورة أن يتذكر أنه ليس هناك حد فاصل بين نوع من الأطفال وبين نوع آخر مخالف له ، وبينت أن على المدرس مراعاة الفروق الفردية بين طفل وآخر . وهنا يجب أن نقف لنفرق بين أمرين هامين هما التعليم الفردى والعمل الفردى . فنحن نلجأ إلى التعليم الفردى مع ضعاف العقول ومع الأغبياء . أما الأذكياء الذين يتمكنون من تعليم أنفسهم بأنفسهم فهؤلاء هم المحتاجون للعمل الفردى .

الفروق بين الجنسين :

لقد نادى عدد كبير من الباحثين والمربين بضرورة مراعاة التفرقة بين الفتى والفتاة فى دور العلم . وهم يبنون دعوتهم هذه على ما بين الاثنين من اختلافات . ولعل أكبر المنادين بهذا الرأى هو الدكتور « ستانلى هول » فقد خصص جزءاً كبيراً من كتابه « المراهقة والشباب » لإظهار الفروق الجسمية والعقلية المختلفة بين الجنسين . ثم كتب عن ضرورة التفرقة بينهما فى التربية فى هذا الطور . وسنحاول أن نتناول هذه الفروق بالعرض لنرى بعض مظاهر الاختلاف بينهما ، ولنرى أيضاً إلى أى حد يؤثر هذا الاختلاف فى التفرقة بينهما فى التربية والتعليم .

الفروق الجسمية بين الجنسين :

يمكننا أن نلخص الفروق الجسمية بين الجنسين فى الأمور الآتية :

أولا : أن البنات فى الغالب أقل فى القوة البدنية من البنين .

ثانياً : أن أعصابهن أكثر تأثراً وأسرع توتراً من الذكور ، ولذا فإنهن أكثر تعرضاً للتعب والإجهاد العصبى .

ثالثاً : قلة مادة الهيموجلوبين فى دمهن جعلتهن أكثر تعرضاً للأنيميا بعد البلوغ .

هذا وقد يظن البعض أن لتلك الفروق الجسمية أثراً كبيراً فى الحياة المدرسية أو فى تحديد مناهج الدراسة ، وغير ذلك ، وقد غالى البعض فى ذلك فقال : إن هذا التفوق الجسمى عند الرجل وهذا الضعف الظاهر فى جسم المرأة لم يوجد عبثاً ، بل إن وظيفة كل منهما فى المجتمع هى التى أملت على جسميهما شكله وتكوينه وقوته وضعفه . فهو ليس بالخلاف الناتج من تأثير الأنظمة الاجتماعية ، حتى نستطيع تغييره بتغيير الأنظمة ، بل هو خلاف بيولوجى . على أننا نترك للقارئ الحكم على هذا الرأى ومدى ما فيه من صحة . وعقيدتنا أن الفروق الجسمية ليست بالعامل الأساسى الذى يحدد تربية البنت مختلفة عن منهج الولد . لأن هذه الفروق قليلة — حتى بداية مرحلة المراهقة — لا تستوجب اختلاف تعليم البنت ، بل يمكن أن يتساوى الجميع فى نظم الدراسة وفى البرامج وفى السنين الدراسية ، ومقدار العمل اليومى ، ومقدار الزمن المخصص للدرس الواحد . وهذه هى فترة التعليم الابتدائى. أما فى دور المراهقة وهو الدور الذى فيه يعترى البنت الكثير من الضعف ، والوهن الجثمانى فيصبح من المتعذر عليها أن تتحمل الجهود التى يتحملها الولد . ولذلك يرى البعض أن يخفف عنها العمل بعض الشىء ، وأن تزداد فترة الدراسة الثانوية سنة للبنت عن الولد . وبعد انتهاء تلك الفترة يمكن الجمع بينهما فى التعليم العالى .

الفروق العقلية :

يعتقد « ثورندايك » أن الاختلافات العقلية بين البنت والبنت ، وبين الابن والابن أكثر من الاختلافات بين الابن والبنت . فالاختلافات العقلية بين البنين وبين البنات أمر قليل الأهمية . ولقد أثبتت اختبارات الذكاء صحة هذا الرأى . ففروق الذكاء واضحة بين أفراد الجنس الواحد ، فنجد بين الذكور النوابغ

الذين يزيد معامل ذكائهم عن ١٤٠ والمعتوهين الذين يصل ذكاؤهم إلى ما يقرب من ٥٠ أما الإناث فيتراوحن فى ذكائهن ١٢٠ ، ٧٠ . ويقول الدكتور بيرت تلخيصاً لنتائج أبحاثه : « إن الفروق بين الجنسين من حيث الذكاء طفيفة جدا أثناء سنى الدراسة ولم يظهر البحث حتى الآن أيه فروق بينهما فى المدارس التى يختلطان فيها فى حجر الدراسة ، حيث يعلمهما معلم واحد وفقاً لمنهاج واحد » .

وقد أجريت تجارب على تلاميذ وتلميذات المدارس الابتدائية بإنجلترا للموازنة بين البنين والبنات ، من حيث تحصيل مواد الدراسة المختلفة . وتمتاز مثل هذه الاختبارات عن الامتحانات العادية بدقتها وإمكان الاعتماد عليها . ولنلخص نتائج تلك الاختبارات ونضيف إليها مشاهدات المدرسين ، والمدرسات فى المدارس المختلطة .

أولا : الدراسات الكلاسيكية : أظهر البنون تقدماً عظيماً على البنات . ولعل السبب فى هذا راجع إلى التقاليد التى قضت بقلة العناية بمثل هذه الدراسات فى مدارس البنات ، وكذلك لقلة المدرسين المتخصصين بها .

ثانياً : اللغات الحديثة : أظهر البنات طلاقة وفصاحة ومقدرة على الحوار ، وخاصة فى الدراسات الشفوية . وربما كان سبب ذلك راجعاً إلى إرهاف حاسة السمع عند البنات وإلى القدرة على التقليد التى يتصفن بها .

ثالثاً : الرياضة : هنا نجد أن البنات أقل من البنين ، وخاصة فى الحساب. ولعل السبب فى هذا راجع إلى التقاليد التى قضت على الذكر طيلة العصور التاريخية أن يهتم بحساب الأرقام ، لأهميتها له فى الحياة .

رابعاً : العلوم : يتفوق البنون على البنات فى الطبيعة والكيميا والميكانيكا ، إذ أنها تستدعى عمقاً فى الرياضة . أما فى علم الحياة فنجد أن تفوق البنات ظاهر . وذلك راجع لشدة القدرة على الملاحظة عندهن .

خامساً : الموسيقى : نظراً لزيادة العناية بالموسيقى فى مدارس البنات عنها فى مدارس البنين توهم البعض أن البنات أمهر من البنين فى هذا الفن . وإن كانت الآراء العلمية فى الواقع تميل إلى التسوية بين الجنسين ، ونحن نجد أن البنين بعد سن الثانية عشرة أكثر قدرة على ابتكار على النغمات الموسيقية . وربما كان ذلك

راجعاً إلى نزعتهم الإنشائية . غير أنه بعد سن السادسة عشرة يبدو أن البنات أكثر مهارة من البنين فى استخدام بعض الآلات الموسيقية كما هى الحال فى العزف على البيانو .

سادساً : الألعاب الرياضية : لا يبدو الفرق بين البنين والبنات عظيماً وإن كان البنون أقدر من البنات على ممارسة الألعاب الرياضية المجهدة ككرة القدم، والسلة ، والملاكمة ، والمصارعة أما فيما عدا ذلك فنجد أنهما متساويان ، كما هى الحال فى التنس وفى الألعاب السويدية . أما فى حمل الأثقال وألعاب القوى الأخرى كقذف الرمح والجلة فلا نصيب للبنات منها وبخاصة فى مصر.

سابعاً : الجمعيات المدرسية : أثبتت الملاحظات التى قام بها بعض الباحثين أن البنات أكثر ميلا من البنين للجمعيات الموسيقية والأدبية والفنية ، فى حين يميل البنون إلى الجمعيات الجغرافية والتاريخية كجمعيات التصوير والرحلات وجمعيات النماذج الجيولوجية .

أهمية مراعاة الفروق الفردية فى التربية والتعليم :

نتبين مما تقدم أن الاختلافات الفردية تعلن عن نفسها فى ثلاث نواح : فسيولوجية ومزاجية وعقلية . وهى اختلافات نسبية . وتبدو الاختلافات المزاجية مرتبطة بالاختلافات الفسيولوجية ، ولو أن الاختلافات العقلية كما كشفت عنها اختبارات الذكاء لا تخلو بتاتاً من العامل المزاجى. وجدير بنا معشر المدرسين أن نزن فردية كل تلميذ على حدة ، وأن نقدرها القدر المناسب لها ، وأن نوجهها التوجيه الصحيح . وقد عبر عن هذه النزعة الأستاذ « بلارد » Ballard[1] إذ قال : « لقد عرفت محاسن مراعاة الفروق الفردية وأهمية التعلم الفردى بتجربة غير مقصودة من زمن بعيد . وأرانى مضطراً إلى ذكر التجربة بحذافيرها ، لا لأنها الفريدة من نوعها بل لأنها تعتبر نموذجاً مثاليا : فقد كلف أحد المدرسين المتخرجين حديثاً من معاهد التربية ، أن يقوم بالتدريس للسنة الثالثة فى مدرسة من مدارس الأحياء الفقيرة بشرق لندن ، وكان لزاماً على هذا المدرس أن يقدم

---

(١) Ballard : The Changing School. p. 187.

إلى ناظر المدرسة قبل ظهر كل يوم جمعة سجلا يتضمن سير العمل والمواظبة والسلوك ودرجات التلاميذ ، ولم يكن لديه من الوقت ما يسمح له بتأدية هذا العمل ؛ فكان يقوم به فى دروس الجغرافيا . وكان هذا المدرس يقوم بتدريس درسين فى الأسبوع فى هذه المادة لهذا الفصل . وكان يبذل جهداً جباراً فى تدريس الدرس الأول من هذين الدرسين متبعاً الطريقة التقليدية – طريقة التلقين والشرح والكتابة والإيضاح بالخرائط – تلك الطريقة التى يقف فيها المدرس موقفاً إيجابيا ، بينما يقف التلميذ موقفاً سلبيا . أما درس الجغرافيا الثانى فقد استغله المدرس فى إعداد السجلات التى كان يطلبها منه ناظر المدرسة . وكان يبذل جهده فى أن يشغل تلاميذه كلا بعمل يناسبه . وكان لزاماً على كل منهم أن يبحث فى الكتب ، وفى المذكرات ، وفى الخرائط ، حتى يتم واجبه . ومن الغريب جدا أن هذا المدرس كان لا يعتبر هذا الدرس جديا ، وكان دائماً قلق النفس مضطرب البال ، يشعر بين آونة وأخرى بوخز الضمير ؛ لاعتقاده بأنه كان يضيع على التلاميذ وقتهم فى الدرس الثانى فى دروس الجغرافيا

ولما حان موعد الامتحان كانت النتيجة على عكس ما كان يظن ويتوقع . ومما لا شك فيه أنه كان يتوقع أن يجيب التلاميذ إجابة وافية عن أكثر الأسئلة التى وجهها لهم فى الدروس التى أجهد نفسه فى شرحها . ولكن لشد ما كانت دهشته حين أظهر التلاميذ فى إجاباتهم إلماماً بالحقائق والمعلومات التى بحثوا عنها بأنفسهم . وهكذا فشل درسه الذى كان يعتقده مثلا أعلى للدروس ، ونجح الدرس الذى كان ينظر إليه كشىء يشغلهم ليس إلا .

وأخيراً وبعد مرور اثنى عشر عاماً تكررت له مثل هذه الحادثة ؛ فإنه كان يدرس لفصل يختلف كل تلميذ فيه عن الآخر فى القدرة العقلية : من الذكى النابه إلى الغبى المتأخر ، حتى إنه كان بينهم الذى لا يصلح للدراسة مطلقاً . ولما لم يكن لديه متسع من الوقت يسمح له بالشرح والتطويل اكتفى بأن يطلب إليهم الإجابة عن أسئلة خاصة يبحثونها بأنفسهم . ولشد ما كانت دهشته عند ما لاحظ أن إجابات هؤلاء الأولاد فى الامتحان فى هذا العلم كانت رائعة ومدهشة . فعرف للمرة الثانية أن طريقة « الشرح والطباشير » طريقة غير مجدية ، وأن أحسن طريقة منتجة فى التدريس هى طريقة التعليم الفردى . طريقة

اعتماد كل فرد على نفسه . طريقة تشجيع كل فرد بحسب مواهبه .

وقد اهتمت مدارس التربية الحديثة منذ نشأتها بالطفل ، كما اعتنت بالفروق الفردية بين الاطفال : فهى تعامل التلاميذ معاملة فردية كلا على حدة . ولذلك نجد أنها تتخذ من الفرد وحدة للتدريس ، وتعمل على أن تهيئ للطفل الفرصة للتمتع إلى أقصى حد بالنمو الجسمى والعقلى والخلقى . وبهذا تجعل الطفل يحيا حياة سعيدة . ولقد أصبح لهذا المبدأ – تشجيع الفردية – من الأثر فى التقدم التربوى اليوم ما لم يكن له فى أى وقت من الأوقات . ومن بين الحركات التى ألهمت هذا المبدأ بطريق مباشر وغير مباشر تلك الحركة التى ارتبطت باسم الدكتورة « مارى منستورى » تلك السيدة التى جذبت انتباه العالم بطريقتها الجديدة ؛ فقد راعت الفروق بين الأطفال وألقت مسئولية تربية الطفل على عاتقه ، وقفت من التدخل الخارجى فى نموه إلى أدنى الحدود الممكنة فقد رأت أنه ما دام الإنسان مدنياً بطبعه ، فيجب أن تضمن لأبنائها تلك الفرص التى تدربهم على أن يعيش بعضهم مع بعض ، وتنشئهم على التعاون فى اللعب وفى الجد ، وأن يكتسبوا كفاءة اجتماعية ورشاقة شخصية . على أن أهم ما يميز طريقة منستورى هو أجهزتها التعليمية التى بواسطتها يتعلم الطفل ما هو جدير به أن يتعلمه فى فترة حضانته وطفولته ، مثل : حسن استغلال مقدرته الحركية والتمييز الحسى ، ومبادئ القراءة والكتابة ، والحساب . وطريقتها فى ذلك هى أن يترك الأطفال لأنفسهم تحت إرشاد مرشدتهم ، كل يتبع طريقته الخاصة ، ويختار الوقت المناسب له والأعمال التى فى مقدوره أن يقوم بها ، وينتقد الأطفال أنفسهم بأنفسهم . وتكون نتيجة ذلك أن يكتسب الطفل الصغير درجة عظيمة من صفات الابتكار والاعتماد على النفس وقوة التركيز ، وأن يتصور احترام الذات فى الوقت الذى يحترم فيه الآخرين وأن يكتسب فيه صفات الجد والعمل الذى يهدف إلى غرض معين . تلك الصفات التى قلما يتصف بها غيره من الأطفال الذين يتعلمون على الطريقة التقليدية . هذا وقد يقلع المشاهد عن رجعيته إذا سنحت له الفرصة بأن يمر بفصل من الفصول به جماعة من الأطفال قد فك أسرهم وتخلصوا من قيود النظام القديم واستبدلوا بهذا النظام نظاماً آخر تمتعوا فيه بقسط وافر من الحرية ، عندئذ يجد فرقاً كبيراً بين ذلك الفصل القديم القلق الذى تسوده روح الفوضى الذى لا غرض

لها ، وبين الفصل الحديث الذى يشعر أفراده بالسعادة وبالهدوء ، وبمحبة العمل والميل إليه .

وهناك طرق أخرى من نفس هذا النوع ، وإن كانت أضيق منها مجالا ، وتستخدم فى تعليم الأطفال فى سن أكبر من ذلك . وأحسن مثل لها هو طريقة التنقيب Heuristic Method التى تستخدم فى تدريس العلوم والتى استخدمها « آرمسترنج Armstrong » منذ أكثر من عشرين عاماً ، فتأثر بها تدريس الكيميا والطبيعة وغيرهما من المواد . وما دامت هذه الطريقة مؤسسة على مبدأ وضع التلميذ موضع الباحث الأصلى أو المكتشف الأول الذى إذا قابلته مشكلة أخذ يصارع الظروف فى سبيل الوصول إلى الحل ، فهى إذن طريقة مؤسسة على مبدأ مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال .

لا نريد إسهاباً أكثر من ذلك فى الطرق الحديثة التى اهتمت بمراعاة الفروق الفردية إذ أننا سنرجع إليها بالتفصيل فى مكان آخر من هذا الكتاب . ويكفى أن نقول : إنه كان لهذه الحركات التربوية العظيمة فضل عظيم على التربية والتعليم فى كثير من الدول الأوربية ، فبعد ذلك الانقلاب الاجتماعى الروحى الخطير الذى نتج عن الحرب الأولى الكبرى أخذت هذة الحركات التربوية تعلن عن نفسها ، وبرزت النظم القائمة فعلا ، وبدأ التغيير يلحق طرق التدريس والحكم الذاتى بالمدرسة . وليس من المبالغة أن نقول إن هذه الحركات قد جذبت إليها المدارس وحازت إعجابها . فبدأت تكسر قيود التقاليد القديمة ، وانتهى الأمر برواج هذه الآراء الجديدة وانتشار طرقها ، حتى فى أشد البقاع نقداً لها وسخرية منها . ويمكننا أن نلخص أهم مبادئ هذه الحركة الجديدة فيما يأتى :

أولا : يجب أن نلقى أكبر قسط من المسئولية على عاتق الأطفال أنفسهم ، ويجب أن تصبح طرق التدريس مرنة بحيث تتسع فتقابل حاجاتهم المتعددة .

ثانياً : يجب الاهتمام بأذواق الأطفال المتعددة وبقدراتهم المتباينة .

وبالجملة يمكن أن نقول : إنها حركة ترمى إلى تحقيق ذلك المبدأ الذى ينادى بأن تلقائية الفرد تجد طريقها فى مراعاة الفروق الفردية . ولقد ارتبطت هذه الحركة منذ بدايتها برغبة فى إصلاح المادة والطريقة ، وإفساح المجال أمام مواهب الأطفال ، وقواهم الإبداعية .

مراجع الفصل الثانى

1. Freeman : Idividual Differences.
2. Oliver Wheeler : Creative Education and the Future.
3. Burt : How the Mind Works.
4. Nunn : Education, its Data & First Principles.
5. Ross : Ground work of Educational Psychology.
6. C. Fox : Educational Psychology.
7. Bloor : The Process of Learning.
8. Ballard : Mental Tests.
9. Macrae : Talents & Temperaments.
10. A.G. Hughes & E.H. Hughes : Learning and Teaching.
11. C. Burt : Mental Differences between Individuals.
12. Thorndike : Educational Psychology.

الفصل الثالث

حاجات الطفل

تبدأ عملية التربية منذ الولادة . وليس الطفل كالعجينة يكيفها المربى كما يشاء ، ولا هو كالورقة البيضاء ينقش عليها ما يريد ، كما كان الرأى على ذلك فى الماضى . لا ، فللطفل غرائز وقوى مختلفة . وهو كائن حى يحتاج لما يحتاج إليه كل كائن حى من الغذاء والحماية حتى يكون نموه كاملا سليماً . ويتميز الطفل بالذكاء والقدرة على التعلم ، وهو منذ الولادة فى تفاعل دائم مع البيئة التى تحيط به ، تلك البيئة التى يحاول كشفها ومعرفة كنهها وقوانينها ، حتى يوائم بينه وبينها ، ومن هذا نشأت حاجته أيضاً إلى المعرفة ، معرفة ما يحيط به وما يؤثر فيه.

ولما كان من واجب المربى أن يعرف حاجات الطفل حتى يقدمها له ، ويهيئ الصالح له منها — ناسب أن نشير إليها هنا ، ونذكر ما يجب عليه إزاءها. وها هى ذى :

١ — الحاجة إلى النمو الجسمى والعقلى : فالنمو الجسمى يتطلب الغذاء الصحى الكافى ، والدفء ، والهواء والشمس ، والمسكن المريح ، والنوم والراحة ، واللعب ولكل طفل حاجات تختلف باختلاف سنه وحالته الصحية . فما يحتاج إليه الطفل — من الغذاء والنوم مثلا — فى السنة الأولى من حياته يختلف عما يحتاج إليه فى سن الخامسة . والطفل عقب المرض يحتاج إلى نوع وقدر من الغذاء غير ما يحتاج إليه فى حال الصحة .

وتظهر حاجة الطفل إلى النمو الجسمى فى غريزة البحث عن الطعام ، وما يلازمها من سلوك .

أما حاجته إلى النمو العقلى فتظهر فى ميله إلى الكشف والتعلم ، وفى غريزة حب الاطلاع ، والحل والتركيب ، ومحاولاته عمل الأشياء بنفسه ، وفى التقليد . وهى حاجة ضرورية للمحافظة على بقائه وخلق التناسق بينه وبين البيئة التى تؤثر فيه .

وواجب المربى إذاً من الناحية الجسمية أن يتأكد من سلامة نمو الطفل ، ومن توافر ما يحتاج إليه لضمان هذه السلامة . ولقد أدركت الأمم الراقية أن المنزل

قد لا يستطيع تقديم الحاجات الجسمية ، فعملت على أن تعوض المدرسة هذا النقص بإمداده بالغذاء الضرورى الكافى له ، وبالعلاج الطبى ، وبالبيئة الصحية ، وتمكينه من الألعاب الرياضية المناسبة .

ومن الخدمات الاجتماعية التى تنظمها الأمم الراقية إرسال زائرات صحيات إلى الأسر الفقيرة لتقديم المساعدة الصحية لها ولا سيما للأطفال . كذلك تقوم بعض الجمعيات الخيرية برعاية الأطفال الذين لا يجدون فى أسرتهم الرعاية الكافية ، فتأخذهم وتضعهم فى ملاجئ صحية لتحميهم من المرض أو أخطار الفقر .

وقد يكون جهل الأم بحاجات الطفل ، الجسمية والعقلية وطريقة إشباعها وكفايتها ، عاملا من عوامل النمو الخاطئ عنده ؛ ولذلك كان من الضرورى تثقيف البنات ثقافة نسوية خاصة بوظيفة الأمومة . وتعنى بعض الأمم بتكوين جمعيات نسوية لنشر ثقافة الأمومة بأنواعها المختلفة بين الزوجات .

وواجب المدرس إزاء حاجات الطفل الجسمية والعقلية أن يتأكد من نصيب الطفل منها فى المنزل ، فإذا لم يكن كافياً فليعوض فى المدرسة . والمدرس الماهر هو الذى يهتم بهذه الناحية من حياة التلميذ ، ويعمل على استكمال ما نقص منها . ومما يبعث على الرضا أن وزارة التربية والتعليم فى الجمهورية العربية قد شعرت بضرورة سد الحاجات الجسمية عند الأطفال ولا سيما الفقراء منهم ، واتخذت لذلك الوسائل الضرورية .

٢ — الحرية : ويراد بها حرية الطفل أن يعبر عن ميوله وقواه وغرائزه ، بصور التعبير المختلفة ؛ كالكلام ، واللعب ، والحركة ، والرسم والتصوير ، والتمثيل ، والرقص وغير ذلك من أنواع التعبير . وفى المدرسة فرص لاحصر لها لتشجيع التلميذ على حرية التعبير free self expression . ففى حجرة الدراسة ، وفى فناء المدرسة ، وفى الملعب ، وفى العمل ، وفى الرحلات ، وفى الجمعيات وعلى المسرح ، وفى الحفلات — فى كل هذه الفرص يمكن أن يظهر فيها التلميذ مواهبه وقواه الخاصة على سجيتها ، ويكون فيها منشئاً ومبتكراً صادقاً sincere creation وعلى المدرس أن يشجع الطفل على الانبعاث التلقائى ، وأن يخلق له من الظروف ما ينمى فيه حرية التعبير . ولا يمكن أن يكشف الطفل عن حقيقته إلا إذا أحيط بجو من الحرية .

والمدرسة التقليدية تقتل فى نفوس الأطفال هذه الحرية . فهى تقيدهم بموضوع خاص للإنشاء قد لا يميلون إليه ، أو ليس لديهم المعلومات الكافية عنه بينما تمنعهم أن يعبروا عن خبر من الأخبار ، أو قصة من القصص ، أو حادث من الحوادث خبروه بأنفسهم . والمدرسة التقليدية أيضاً تقيد التلميذ فى الرسم والنحت والتصوير بموضوع بذاته هو الذى يعجب الكبار من المدرسين ، وربما لا يثير فى نفوس الأطفال أى ميل أو رغبة . والمدرسة التقليدية تعتبر اللعب مضيعة للوقت ، والتمثيل والرقص عيباً خُلقيا. وهكذا تُكبت فى الطفل ميله إلى التعبير وتقتل نشاطه. فلا عجب إذا نشأ بعد ذلك خاملا ، متردداً ، منكمشاً ، قليل الاعتماد على نفسه ، ليس له رأى مستقل ، أو إنتاج مبتكر .

أما المدرسة الحديثة فتستغل حيوية الطفل فى كل نوع من أنواع النشاط بالمدرسة ، وتتيح له الفرص ليتعلم بنفسه ، ومن محاولاته وأخطائه ، وتهيئ له الجو وتعد الوسائل التى تمكنه من التعبير الحر . ومن أمثلة ذلك مدارس الحضانة ، ورياض الأطفال ، ومدارس منتسورى ، والمدارس النموذجية . وترى التربية الحديثة أن الطفل لا يظهر على حقيقته ، ولا يمكن أن تنمو شخصيته النمو المتكامل الصحيح إذا كبتت قواه وغرائزه .

٣ — التوجيه السليم والقيادة الصحيحة : والحرية وحدها عامل مدمر هدام . والطفل فى سنواته الأولى لا يمكن أن يترك وشأنه يعبر بحرية كما يشاء فى مجتمع له مقاييسه الخلقية ، وله نظمه ولوائحه . وليس لدى الطفل من العقل المجرب ، ولا من الخبرة ما يمكنه من اختيار الاتجاه السليم . وإذاً فلا بد من المرشد الموجه الذى لا يكبت ، ولكن يحول هذه الحيوية التى عند الطفل إلى الاتجاه النافع . فغريزة حب الاطلاع مثلا قد تصبح عادة ذميمة إذا وصلت إلى مرحلة التطفل ، وقد تدفع بالطفل إلى قراءة الردىء من الكتب أو المجلات . وبذلك يكون قد أساء استعمال الحرية . أما القيادة فإنها تستفيد من هذه الغريزة فيما يعود على الطفل بالمصلحة. وغريزة الحل والتركيب إذا لم تنظم صارت تخريباً لا هدف له. وحرية الكلام إذا تركت على عواهنها فقد يتكلم الطفل فيما يعرف وما لا يعرف وقد تكون عنده عادة الثرثرة ، وقد يتخذ منها وسيلة للطعن فى الغير . ومن هذا يتضح لنا أن ما يمنحه الطفل من الحرية يحتاج للتنظيم والتوجيه من المربى ، وأنه لا حقوق من غير واجبات .

وقد تنبهت مدام منتسورى لهذا فجعلت للطفل الحق فى أن يختار من اللعب

ما شاء ، ولكن على شرط ألا يغتصب لعبة غيره ، أو أن يتدخل فى أعماله . وسمحت له أن يعمل ما يشاء على ألا يزعج غيره ، وجعلت من المرشدات مشرفات على هذه الحرية .

والشيء الضرورى فى هذا الإشراف هو ألا يسرف فيه ، فيحول دون تعبير الطفل بحرية عن شعوره وأفكاره ، وألا يهمل لدرجة تجعل الحرية خطراً على الطفل وما يتصل به . والأمر موكول للمدرس الماهر ليعرف مقدار القيادة الضرورية ، ومتى وكيف يقدمها .

٤ — الطمأنينة والأمن من الناحيتين : الجسمية والعقلية . فالطفل محب للمخاطرة ، والاطلاع ، وكشف البيئة التى تحيط به . وهذا كله يتوافر له إذا منح الحرية الكافية . ولكنه لا يستطيع عمل شيء لمجرد شعوره بالحرية ، بل لا بد من ثقته بنفسه ثقة جسمية وعقلية ، ومن شعوره بالأمن من المخاطر التى تحيط به . فهو لا يعبر عن فكرة من الأفكار إذا شعر أن المدرس سيعاقبه عليها مثلا ، وهو لا يقدم على حل مشكلة من المشاكل إذا شعر بأن خطراً سيلحقه من جراء ذلك . وهو فى ألعابه وأعماله يحتاج إلى توافر جو من الطمأنينة والسلامة . ومبعث هذه الطمأننية معرفته بقدراته وأنها تستطيع التغلب على ما يواجهه من مشكلات ، ومعرفته أيضاً برأى الناس فيه . والمدرس الماهر هو الذى يشعر الطفل بأنه قريب منه ليدفع عنه ما قد يهدده من ضرر ، وأنه يساعده عند الحاجة . وهو الذى يشجع التلميذ ، ويوحى إليه بالثقة بالنفس ، لأن الثقة بالنفس وسيلة للنجاح . (والنجاح يقود إلى النجاح Nothing succeeds like success) .

٥ — الحب والعطف Affection and sympathy :

والمراد بالحب والعطف ما يصدر عن الوالدين أو المربين نتيجة طبيعية لحرصهم على تربية الطفل التربية الصحيحة السلمية ، لا لتدليله وتعزيزه . وحب الوالدين لأطفالهم أمر غريزى ، وهو الذى يدفعهم إلى تربيتهم ورعايتهم ، ولكن الإسراف فيه ضار بخلق الطفل ؛ إذ يجعله كثير الاعتماد على من يسرف فى حبه إياه ، متعلقاً به لا يستطيع الاستقلال عنه .

والطفل يحتاج إلى عطف المدرس عليه وحبه له حباً أبوياً ، حتى يأنس إليه ويوليه ثقته . وإذا لم يجد الطفل هذا العطف من المدرس نفر منه ومن الاستفادة

من تعليمه . ويظهر الفرق بين عطف مدرس وآخر عند ما ينتقل الطفل من الروضة إلى المدرسة الابتدائية : عند ذلك يشعر الطفل بصدمة فى آماله وعلاقته بالمربى ، فبعد ما كانت المدرّسة بالروضة تعامله برفق ولين وعطف صار يجد من مدرس المدرسة الابتدائية جفاء فى الطبع وجدا فى المعاملة . وغريزة حب الاجتماع تعمل على تحقيق هذه الحاجة عند الطفل ، بما يجده فيمن يجتمع بهم من حب له وعطف عليه .

ولعلماء النفس آراء مختلفة فى تقسيمهم حاجات الطفل ، وإن كانت جميعها لا تعدو الحاجات الخمس التى أشرنا إليها ، ومن هؤلاء الأستاذ ميلر الذى يحصرها فى ثلاثة أنواع .

أولا : نوع يتصل بالفرد نفسه ، وهو حاجته للنمو الجسمانى والعقلى The growing up need — وهى حاجة لها مظاهرها المختلفة فى حياة الطفل وسلوكه .

ثانياً : نوع يتصل بعلاقة الطفل بغيره ، وهو حاجته لأن يحب غيره أو يميل إليه the loving need وذلك كميل الطفل إلى تكوين الأصدقاء ، وإلى الظهور والسلطة ، وإلى تكوين هوايات .

ثالثاً : نوع يتصل بعلاقة الناس بالطفل ، وهو حاجته لأن يكون موضع حب الآخرين the being loved need . وذلك كأن يكون محبوباً من والديه ، ورؤسائه . وهذه الحاجة تبدو فى سلوك الأطفال ونشاطهم .

ومن الضرورى أن يعرف المدرس هذه الحاجات عند الطفل حتى يعمل على تحقيقها تحقيقاً صالحاً ، وتوجيهها التوجيه السليم .

مراجع الفصل الثالث

1. On Education, by Bertrand Russell.
2. Towards A new Educations (A Report by N.E.F. on Elsionre Conference).
3. Advances in Understanding the Child, by Miller.
4. The Difficult Child, by Valentine.
5. Education For Sanity, by W. Curry.

الباب السابع

المعلم

وظيفته :

لم تعد وظيفة المعلم اليوم مقصورة على التعليم ، أى توصيل العلم إلى المتعلم ، كما يظن بعض الناس . ولكن وظيفته تعدت هذه الدائرة المحدودة إلى دائرة التربية . فالمعلم مرب أولا وقبل كل شيء ، والتعليم بمعناه المحدود جزء من عملية التربية . على أن التعليم بمعناه الحديث قد صار إلى التعلم أى جعل الأطفال يتعلمون Causing children to learn

ونحن ننتظر من المدرسة الحديثة أن تنمى عند الأطفال ذكاءهم ، وتكون أخلاقهم ، وتكسبهم المهارة فى العمل ، وترقى تذوقهم للجمال ، وتصيرهم اجتماعيين . فوظيفة المعلم على هذا هى : تمكين الأطفال من الحصول على المعارف والعادات الصالحة ، والمثل العليا ، وإتقان المهارات ، وتعودهم السلوك الاجتماعى . وبعبارة أخرى : تمكين الأطفال من أن يلائموا بين أنفسهم وبين البيئة التى يعيشون فيها من الناحيتين : المادية والاجتماعية .

وإذا اعتبرنا التربية عملية ملائمة وتوفيق بين الطفل وبين البيئة أدركنا أن وظيفة المعلم — أو المربى — هى مساعدة الطفل على أن يرفق بين نفسه — حاجاته ونموه — وبين البيئة بوضعه فى الوضع المناسب لهذا التوفيق . وكل ما يعمله المعلم ينحصر فى هذه الوظيفة .

وقد عبر أحد المربين [١] عن وظيفة المعلم بقوله : « إن عملية التربية تقوم بين الفرد وعوالمه الثلاث : عالم الطبيعة ، وعالم المجتمع ، وعالم الأخلاق . وموقف المعلم بين الفرد وعوالمه ، والتفاعل مستمر بين الفرد وهذه العوالم . والمعلم يعين ويشرف ، ويوجه ويرشد ، حتى يسهل هذا التفاعل ويوجهه إلى الهدف المنشود » .

---

(١) The Individual and the Environment, by J.E. Adamson, pp. 26-27.

المعلم نائب عن الوالدين وموضع ثقتهما ، لأنهما قد وكلا إليه أمر تربية ابنهما . فهو إذاً يقوم فى المدرسة بوظيفة الوالدين . وهو أيضاً نائب عن المجتمع الذى عهد إليه أن يربى الصغار من أبنائه حتى يصيروا مواطنين صالحين .

ومن هذا يمكن تلخيص وظيفة المعلم فى : أنه يقوم مقام الوالدين والمجتمع فى تربية الطفل ، بتوجيهه وإرشاده فى جميع نواحى تربيته بحيث يتمكن من الملاءمة والتوفيق بين نفسه وبين بيئته .

الخصائص التى يجب أن تتوافر فيه :

يقف المعلم بين الطفل من ناحية وبين بيئته من ناحية أخرى ، ويقوم بوظيفة إقدار الطفل على التوفيق بين نفسه وهذه البيئة . وإذاً فيجب أن تتوافر فى المعلم خصائص جسمية وعقلية وخلقية تتصل بكل من الطفل والبيئة ، وتمكنه من أداء وظيفته خير أداء . وسنعرض هنا لهذه الخصائص .

الخصائص الجسمية : لا يستطيع المعلم القيام بوظيفته كما ينبغى إلا إذا توفرت فيه الخصائص الجسمية الآتية :

١ — أن يكون سليم الصحة خالياً من الضعف والأمراض . فالمدرس المريض لا يستطيع القيام بوظيفته كما لو كان سليماً . ولا شك أن المرض يصرفه عن أداء واجبه ، ويفوت على التلاميذ كثيراً من الفرص المفيدة فى حياتهم المدرسية .

٢ — أن يكون خالياً من العاهات والعيوب الشائنة ؛ كالصمم والعور ، وحبسة اللسان أو التأتأة ، لأن هذه العاهات من طبيعتها أن تجعله يقصر فى وظيفته وتعرضه لسخرية التلاميذ ونقدهم . ومن العيوب الشائنة تقوس الساقين ، واحديداب الظهر وتورم ظاهر فى بعض الغدد .

٣ — أن يكون فياض النشاط . فالمعلم الكسول يهمل عمله ولا يجد من الحيوية ما يحركه للقيام بواجبه . وقد يكون الكسل عادة ، لا نتيجة لضعف أو مرض ، وقد يكون مصدر الكسل شيئاً نفسيا . وعلى أية حال فالتلميذ هو الذى يعانى نتيجة هذا الكسل .

٤ — أن يكون حسن الزى ، نظيفاً منظماً . فالمعلم نموذج لتلاميذه . وإهماله زيه يوحى إليهم بذلك . وقد يجعله موضع سخريتهم وعدم احترامهم له . ويدخل

فى حسن الزى اختيار ألوان الثياب ورباط الرقبة ، ووسائل التجميل عند المعلمات . فالمعلمة فى مدرسة البنات مثال لتلميذاتها . وهن مغرمات بمحاكاتها

الخصائص العقلية :

المعلمون ، سواء منهم من فى المدارس الأولية والرياض ، أو من فى المعاهد العالية — يجب أن يكونوا على نصيب من الذكاء . وعلى هذا فالخصائص العقلية المطلوبة هى :

١ — الذكاء . فالمعلم لا بد أن يصل إلى مستوى خاص فى التحصيل العلمى وهو مستوى لا يمكن بلوغه فى المواد المدرسية المختلفة بدون الذكاء . والمدرس على صلة دائمة بالتلاميذ ومشكلاتهم فلا بد له من التصرف الحكيم والقدرة على حل المشكلات . وأنى يكون له ذلك إذا لم يكن ذكيا ؟

٢ — إلمامه بمادته وبما يجد فيها من نظريات . فضعف المعلم فى مادته يجعله يقصر فى تحصيل التلاميذ لها ، ويعرضهم للخطأ فيها . ثم إن هذا الضعف يزعزع **ثقه التلاميذ** فيه ، وقد يصرفهم عنه فيسقط فى نظرهم . وأثر ذلك فى نفسه **ارتباك وشعور** بمركب النقص . ويستحيل فى مثل هذه الحال أن يقوم المعلم بعمله . وخير للمعلم أن يعترف بأنه يجهل ما يفعله من أن يعطى التلاميذ معلومات خاطئة على أنها صحيحة .

٣— والإلمام بالمادة لا يكفى ما لم يحط المعلم علماً بنفسية التلاميذ وعقليتهم وميولهم واستعداداتهم ومراحل نموهم . فهو — كما قلنا — موجه مرشد . وهو كالطبيب لا يستطيع وصف الدواء ما لم يعرف حقيقة المرض . ومن أجل هذا جعلت مادة علم النفس أساسية فى إعداد المعلم ، وكانت معاهد المعلمين أولى المعاهد التى درست فيها هذه المادة . ومما يدخل فى علم النفس معرفة المعلم بالفروق بين التلاميذ حتى يعامل كلا بحسب عقليته الخاصة به .

٤ — الإلمام بقواعد التدريس المناسبة للتلميذ وللمادة . فليست معرفة المعلم بالمادة ، وبنفسية التلميذ كافية لنجاحه فى مهمته ، ولكن لا بد أن يعرف طريقة التطبيق ؛ ولهذه المعرفة أصول وقواعد تدرس فى معاهد المعلمين ، ويمرن الطلبة بمقتضاها فى المدارس حتى يتعلموا كيفية تطبيقها . وما التمرين فى التربية

العملية إلا إعداد للطالب فى أول حياته لمهنة التدريس ، تحت إشراف الأستاذ وتوجيهه

وهنا يعرض سؤال شائع وهو : هل المعلم مطبوع أو مصنوع ؟ والجواب عن عن هذا هو أن المعلم كغيره من ذوى المهن لا بد أن يتوافر فيه عنصران : أولهما فطرى والثانى مكتسب . فالعنصر الفطرى هو استعداده لهذه المهنة وتوافر الميل إليها بالفطرة ، والعنصر المكتسب هو إعداده وتمرينه لهذه المهنة . وكلاهما ضرورى والعنصر المكتسب أساسه العنصر الفطرى ؛ فكما لا يمكن أن نخلق مهندسا بارعا ممن لا تتوافر فيه بالفطرة المواهب الضرورية لهذه الفطرة ، كذلك لا يمكن أن نتوقع مدرساً قديراً ممن لا يوهب استعداداً لهذه المهنة . ورب استعداد لها ميز صاحبه وقاده إلى النجاح بدون أن يتلقى فى معهد إعداداً مهنيا . ونحن نعرف أن من فقهاء القرية من كان بصيراً بمهنة التدريس موفقاً فيها بالطبع ، كالفنان أو الشاعر المطبوع ينتج إنتاجاً بديعاً بالرغم من عدم معرفته أصول الفن أو موازين الشعر .

٥ـ والخاصة السابقة تشير إلى ضرورة أن يكون على استعداد بالطبع وميل لصناعة التدريس . نعم إن الإعداد يبصر بقواعد هذه الصناعة ، وقد يكشف عن هذا الاستعداد ، ولكن ما لم يكن لدى المعلم ميل طبيعى وموهبة فلن يكون معلماً من الطراز الأول .

٦ ــ أن يكون كثير الاطلاع ميالا لإنماء معارفه ، وكم من معلم يقف بمعلوماته عند المستوى الذى ترك به معهد المعلمين : فيأخذ هذا المستوى فى الهبوط بالتدريج حتى يصير قريباً من مستوى الطفل . ولا يخفى أن هذا النوع من المعلم محدود المعارف ، ضيق الأفق ، عرضة للخطأ إذا سأله أو ناقشه تلميذ ذكى مطلع والمعارف فى تجدد دائم ، وقد تظهر نظريات وآراء لم يتعلمها المدرس أثناء تلمذته فلا ينبغى أن يكون جاهلا بما يجد متخلفاً عن ركب المعارف .

كذلك يجب أن يكون المعلم على صلة بالجديد من الآراء التربوية والسيكلوجية التى تتصل بمهنته حتى يستفيد منها فى صناعة التعليم .

٧ ــ أن يكون ملماً بعلم الأخلاق[1] والسياسة ؛ ذلك لأن المدرس يخدم

(١) "The teacher must be a student of Politics, Ethics and Education", by Campagnac. Chap. VII.

المجتمع ، ويعد الطفل ليكون عضواً فيه ، ولا يتأتى له هذا الإعداد الكامل السليم إلا إذا عرف نظام المجتمع السياسى ومعاييره الخلقية ، حتى يراعيها فى تكوين الطفل وتربيته .

الخصائص الخلقية :

والمعلم يعامل — فى مهنته — الصغار من البشر . وهو يكونهم خلقيا ، كما يكونهم جسميا وعقليا . وهو المثل الذى يحتذيه الصغار ويتأثرون به . والأخلاق تغرس بطريق غير مباشرة أكثر مما تعلم بطريق التلقين والوعظ . فالمعلم إذاً فى حاجة إلى الصفات الخلقية الطيبة لسببين : أولا ، لأنه مؤثر فعال فى نفوس الأطفال يتأثرون به ، وثانياً ، لأن مهنة التدريس تحتاج إلى صفات خاصة حتى يصير المعلم ناجحاً فيها . ومن هذه الصفات :

١ — العطف واللين مع التلاميذ : فلا يكون قاسياً عليهم فينفرهم ، ويفقد لجوءهم إليه واستمادتهم منه ، والتفافهم الروحى حوله . ولا يكون عطوفاً لدرجة الضعف فيطمعهم فيه ويفقد احترامهم له ، ومحافظتهم على النظام .

One* of the most important of a teacher's qualifications is sypathetic interest and understanding of children. On the other hand sympathy should not be mawkish.

٢ — الصبر والأناة والتحمل : فالأطفال صغار لا يقدرون المسئولية . وهم يحتاجون للسياسة والمعالجة . ولا يجدى فهم المعلم لسيكولوجية الأطفال إلا إذا كان صبوراً فى معاملتهم قوى الأمل فى نجاحه فى مهمته . والقلق أو القنوط فى معاملة الأطفال دلائل الإخفاق . ولذلك نجد النساء أصلح فى تعليم الأطفال من الرجال لما يمتزن به من الصبر والجلد ومن اتصافهن بخصائص الأمومة .

٣ — الحزم والكياسة : فلا يكون ضيق الخلق ، قليل التصرف ، سريع الغضب فيفقد بذلك إشرافه على التلاميذ ويفقد احترامهم له . ولذلك يجب ألا يوجه إلى مهنة التدريس من كان ذا مزاج قلق غير مستقر ، ومن يميل إلى الهوج والتسرع .

---

(١) Handbook of Vocational Guidance, by C.A. Oakley and others.

٤ - أن يكون مخلصاً فى عمله ، جادا فيه ، محبا له .

٥ - أن يكون طبيعيا فى سلوكه مع تلاميذه وزملائه ، غير متكلف ، سواء فى حجرة الدراسة أو فى ميادين النشاط الأخرى خارجها ، حتى لا تنكشف أخلاقه الحقيقية ويعرف تكلفه. والتلاميذ قديرون على معرفة حقيقة مدرسهم مهما أخفاها .

٦ - أن يكون محترماً لدينه وتقاليده القومية ، محتشماً غير مستهتر ؛ لأنه - كما قلنا - نائب عن المجتمع فى إعداد الصغار . فلا ينبغى والحال هذه أن يستخف بتقاليد هذا المجتمع ودينه . ولا يمكن أن ينشأ الطفل على احترام تقاليد قومه إلا إذا وجد مدرسه كذلك . نعم للمدرس أن يفكر ، وأن يستخدم عقله ومنطقه فى تفهم الدين والتقاليد ، وعليه أن يشرك التلاميذ فى هذا التفهم ، ولكن على ألا يكون ساخراً أو مستهتراً بما لم يعجبه أو ما لم يقتنع به .

ومتى توافرت فى المعلم الخصائص الجسمية والعقلية والخلقية السابقة فقد كملت شخصيته .

المعلم مصلح اجتماعى :

لقد مضى العهد الذى كان فيه فقيه القرية هو المعلم ، والطبيب الذى يعالج المرضى بالتمائم والأدعية ، والإمام الذى يصلى بالناس ، والخطيب الذى يعظهم من فوق المنبر ، والمأذون الذى يكتب عقود الزواج ، والمستشار فى الملمات ، والأمين على الأسرار ، والرجل الصالح الذى يتبرك به الناس. نعم مضى ذلك العهد ؛ لأن الحضارة البشرية أخذت فى التطور نحو التخصص وقيام الفرد بعمل خاص يناسبه ، كما أنها أخذت لوناً علمياً جديداً . فلم يعد الطب هواية كل راغب أو مسألة روحانية تسهل مزاولتها ، بل صار علماً له قواعد وأصول . ولم يعد نظام الزواج من البساطة بحيث يقوم به شخص كعمل إضافى على وظيفته الأصلية . وصارت الإمامة والخطابة من الوظائف التى تحتاج للتخصص والدرس والتفرغ .

ونتيجة هذا كله انصراف المعلم إلى وظيفته فقط ، وحسبانه أنها مقصورة على المدرسة . فهو يعلم التلاميذ ويوجههم ما داموا تحت سلطانه داخل جدران

المدرسة ، ولكن هذا الفهم لوظيفة المعلم قد حصرها فى أضيق الحدود ، وحرم المجتمع من كثير من المزايا التى تعود عليه لو اهتم المدرس بإصلاحه .

إن وظيفة المعلم — كما ذكرنا — هى التربية ، والمعلم مرب . والمدرسة جزء من الحياة العامة ، ووظيفتها استمرار لوظيفة المنزل . فلم يعد من الخير إذاً أن يقصر المعلم همه على ناحية التعليم فقط داخل ميدان المدرسة ، بل لا بد له أن يساهم بنصيب اجتماعى فى المجتمع الذى به المدرسة قرية كان أم مدينة .

والمعلم من أرقى سكان القرية — أو المدينة — ثقافة ، وأكثرهم بصراً بالأمور . وهو يستطيع الاشتراك فى نواحى الإصلاح بالقرية ، ويستطيع التوجيه ، وأن يكون مصدراً للقيادة . فمن الإصلاحات التى يمكن أن يقوم بها ما يأتى :

١ — تأسيس بعض الجمعيات الثقافية والتعاونية أو الاشتراك فى تأسيسها : كجمعية المحافظة على القرآن الكريم ، وجمعية المطالعة والقراءة ، وجمعية المحاضرات ، وجمعية التمثيل الشعبى ، وجمعية التعاون الزراعى ، وجمعية تحسين الصحة إلخ .

٢ — أن يحاضر سكان القرية فى الموضوعات التى تهمهم أو التى هم فى حاجة إلى الاستنارة فيها : كأن يحاضرهم فى شئون دينهم ، أو أمور النظافة والصحة ، أو الأمور الاقتصادية ، أو عند المناسبات الهامة كالمولد النبوى ، والهجرة ، والأعياد إلخ . بقدر ما يستطيع .

٣ — أن يسهل على أولياء الأمور الاتصال بالمدرسة ومعرفة حال التلاميذ ودرجة تقدمهم ، وأن يتصل بأولياء الأمور لمساعدتهم فى مشكلاتهم الاجتماعية التى تؤثر فى تقدم التلميذ .

٤ — أن يكون رسول خير وسلام بين الأفراد المتخاصمين أو الأسرات ، وأن يصلح بينهم .

٥ — أن يساعد الآباء فى توجيه أولادهم الدراسى والمهنى بالإيحاء والاقتراح ، وذلك بقدر ما تسمح به ثقافته .

٦ — أن يشعر بما يشعر به سكان القرية من مشكلات ؛ اقتصادية ، أو إدارية ، أو اجتماعية ، ويسعى معهم فى حلها .

٧ — أن يكون نموذجاً صالحاً للأخلاق الكريمة ، وأن يتجنب مواطن الشبه .

مراجع الباب السابع

1. Learning and Teaching, by Hughes and Hughes.
2. Talks to Teachers, by William James.
3. Handbook of Vocational Guidance, by Oakley & others.
4. An Introduction to the History of Education in Modern Egypt, by Heyworth-Dunne.
5. Education, by Campagnac.
6. Principles and Methods of Teaching, by Welton.
7. Towards A. New Education, A Report by the N.F.F.

الباب الثامن

عملية التعلم

The Learning Process

هذا الموضوع هو أحد موضوعات علم النفس التى بحثت وما زالت تبحث بحثاً وافياً بالطريقة التجريبية . وقد بدأت هذه التجارب فى الربع الأخير من القرن التاسع عشر ببحث الذاكرة عند الإنسان ، ثم تلتها التجارب على اكتساب المهارة الحركية ، ثم أعقبتها فى أوائل هذا القرن التجارب على التعلم عند الحيوان . وقد أدت هذه التجارب إلى نتائج جديرة بالتقدير . وما زالت الأبحاث التجريبية مستمرة حتى وقتنا هذا .

تمهيد لتعريف التعلم

إن سلوك الكائن الحى فطرى ومكتسب . فالتنفس فى الطفل عند الميلاد ليس مكتسباً ولكنه فطرى ، ويتعلم الطفل تغيير تنفسه بطرق شتى كالتوقف عنه أو النفخ فى نار ليطفئها ، ولكن هذه التغيرات ترتكز على عملية التنفس الفطرية . ومع أن كل سلوك فى مبدئه فطرى إلا أنه يتقدم وينتظم بالممارسة كما نشاهد فى حالة نقر فراخ الدجاج فى الأرض . وحين يبلغ السلوك آخر حد من التغيير بالممارسة يصبح سلوكاً مكتسباً . ويندر وجود سلوك مكتسب محض أو فطرى بحت عند البالغ .

والدليل على أن السلوك الفطرى ينتابه التعديل كلما نضج الكائن الحى (حيواناً كان أو إنساناً) ما نراه من محاولات الطفل لإشباع غريزة البحث عن الطعام ، وما نراه عند الرجل الراشد لإشباع نفس الغريزة : فالطفل يمسك بالشىء الذى يريد أكله ويظل يأتى بحركات عشوائية — قد يبعده بعضها عن الوصول إلى الهدف — حتى تؤدى إحدى هذه الحركات العشوائية إلى الهدف المرغوب فيه . أما الرجل الراشد فإن هذه الحركات العشوائية تكون قد استؤصلت فيضع الشىء الذى يريد أكله فى فمه بطريقة مباشرة . فهو قد تعلم أن يميز بين الحركات

العشوائية التى لن تؤدى به إلى الوصول إلى الهدف ، وبين الحركة التى ستؤدى إلى هذا الهدف بصورة مباشرة وفعالة . وهو أيضاً قد تعلم أن يطرح الحركات الأولى وأن يأتى بالحركة الفعالة التى ستشبع غريزة البحث عن الطعام .

والواقع أن الطفل فى بادئ الأمر يصل إلى إشباع غريزة البحث عن الطعام عن طريق المحاولات العشوائية المحضة ؛ فهو أولا يتلعثم فى حركاته ، وقد تكون بعض هذه الحركات بعيدة عن تحقيق الهدف المقصود . وبتكرار العملية يحذف الطفل الحركات التى لا تؤدى إلى الهدف المقصود ، ويأتى بالحركة التى تؤدى إلى الهدف مباشرة ، فتصبح العملية أضبط ، وأميل إلى الاقتصاد فى النشاط الذى يتطلبه ، ومتجهة نحو الهدف بشكل مباشر .

تعريف التعلم

هذا التحسن أو التقدم الذى نلاحظه على حركات الطفل هو الدليل الملموس على أن الطفل قد تعلم . فالتعلم إذن « أى سلوك يسلكه الفرد بحيث يؤثر فى سائر سلوكه فيحسنه ويكون سبباً فى تقدمه» . والتعلم لا ينحصر فى نوع واحد من السلوك ، فنحن نتعلم نغمة بالإصغاء إليها ، وقصة بقراءتها والانزلاق على الجليد بالممارسة . فالتعلم هو كل سلوك يؤدى إلى نمو الفرد وبنائه وجعل خبرته مغايرة لما كانت عليه أولا .

وهناك تعاريف أخرى للتعلم نذكرها على سبيل المثال :

١ – التعلم : عملية النمو المضطرد للفرد ، وتحسنه المستمر ، حتى يستطيع أن يعيش فى بيئته .

٢ – التعلم : هو كسب سلوك معين ، أى تدريب الفرد على الاستجابة بكيفية معينة لمثيرات البيئة .

٣ – التعلم : عملية يكتسب الفرد عن طريقها خبرات جديدة مؤسسة على خبراته القديمة . فالفرد يستعين بالآثار المرصودة (فى المجموع العصبى) فى تعلم هذه الأشياء الجديدة ، لأن هذه الأخيرة لا يمكنها أن تستقر وتثبت فى الذهن إلا إذا وجدت ما يمكنها أن ترتبط به .

٤ – التعلم : هو حث التلميذ وإلهامه ليعمل وحده ، وليجرب بنفسه

حتى يحصل على فوائد معينة ، وينمو نموا محسوساً بدنيا وأخلاقيا .

مما تقدم يتبين أن التعلم « هو تغيير فى ذهن المتعلم يطرأ على خبرة سابقة فيحدث فيها تغييراً جديداً » . مثال ذلك : هب رجلا من سكان الريف حضر القاهرة لأول مرة يسكن منزلا فى حى ما ، ثم أرشده صديق إلى الطريق الذى يسلكه حتى يصل إلى ميدان من الميادين ، ثم كرر إرشاده مرة بعد مرة حتى أصبح قادراً على الذهاب إلى الميدان وحده . هنا نستطيع أن نقول : إن الريفى قد تعلم شيئاً وهو الطريق المؤدى إلى الميدان .

والتعليم فى هذه الحالة لا يخرج عن كونه تغييراً طرأ على الطريق فى ذهن الريفى ، فبدل معالمه من حال إلى حال . فالحوانيت التى على جانبيه أصبحت صورتها عالقة فى ذهن المتعلم ، وعلاقة هذه الحوانيت بعضها ببعض أصبحت ذات معنى بعد أن كانت مبعثرة لا تربطها رابطة ، وأصبحت سلسلة أو سلاسل تتكون كل واحدة منها من حلقات من أنواع متشابهة . وبعد أن كان الطريق فى بادئ الأمر قطعة واحدة مختلطة ومضطربة أصبحت بعد التعلم قطعاً مفهومة متتالية ، بترتيب ونظام خاص ، يستطيع بهما الريفى أن يعبر من واحدة إلى واحدة ، ويدور يميناً ويساراً بكيفية خاصة إلى أن يبلغ أمنيته المنشودة وهى الميدان .

فالتعلم إذاً : هو تغيير فى ذهن المتعلم طرأ على شيء فبدل معالمه من حال إلى حال . وإن الصديق الذى أرشد الريفى إلى الميدان لم يكن له دخل البتة إلا عن طريق غير مباشر فى هذا التغيير الذى طرأ على الطريق حتى أصبح صورة واضحة فى ذهن المتعلم . وإذا غيرنا الأسماء قليلا ، وأطلقنا على الطريق اسم المدرس ، وعلى الريفى اسم الطالب ، وعلى الصديق الذى أرشده اسم المعلم ، وعلى معرفة الطريق اسم التعلم ، وعلى الميدان الغاية ، فإنا نجد فى هذا المثال أن وظيفة المعلم الإرشاد لا غير لأن التغيير الذى طرأ على معالم الدرس لم يحدث فى ذهن المعلم حتى تم التعليم فعلا ، بل فى ذهن الطالب ، ولو لم يكن كذلك لما كان التعلم قد تم مهما كان المعلم ماهراً .

وإذا رجعنا قليلا إلى القول بأن التعلم يقتضى التحسن المستمر عن طريق المران والتدريب فإنا نجد أن أفضل طريقة بها يمكننا فهم طبيعة هذا التحسين

هى أن نتتبع التغيير الذى يتم فى أثناء حدوث التعلم . وقد وجد أن التعلم فى أدواره الأولى يتكون من حالات غير ناضجة ، مبهمة ، حائرة ، غير مستقرة ، ومن فعال استجابية غير محدودة وخاطئة ومفككة . غير أن التدريب يقلل الأخطاء ويهذب الأفعال الاستجابية ، فيحل اليقين بالتدريج محل الحيرة والشك . وبذلك يتمكن المتعلم من تكوين صورة ذهنية لم تكن موجودة من قبل . ويدخل بعض التحسين على ما كان موجوداً من هذه الصورة الذهنية . وكلما تقدم المتعلم خطوة فى طريق التعلم استطاع أن يقتبس وحدات تعليمية أكبر وأصعب من النظام الناتج عن النمو فى المقدرة على التنظيم بعد الفوضى . فالواجبات التى كانت تؤدى بصعوبة يمكن عملها الآن بكل سهولة ، وتكتسب الصور الذهنية مغزى جديداً ، بعد أن كانت تتراءى لنا خالية من المعنى . فالتعلم إذن لو شرحناه بتوسع وفهمنا معناه الحقيقى الشامل ، يدل على شىء آخر أكثر من مجرد اكتساب المهارة ، وتحصيل المعلومات بالطريقة الآلية المعروفة التى تعتمد على التدريب والتكرار . وهو كما يجب أن تفهمه الآن يدل على تنظيم المعرفة المكتسبة ، وتقدير قيمتها ، وإعطائها المعانى التى تنطبق عليها ، ومقارنتها بما يماثلها من معارف . فالتعلم نظام يحتم على المتعلم أن يدرك أنه يسير نحو هدف معين وأنه يسعى نحو غاية مقصودة .

طبيعة عملية التعلم :

إن فهم طبيعة عملية التعلم إحدى المشكلات التى يواجهها المشتغل بعلم النفس ، وهى فى الوقت ذاته من أهم المشكلات التى يعالجها رجل التربية ، إذ أنها تدخل فى كل المسائل التربوية . فلا غرو أن تناولها كبار علماء النفس بالبحث عساهم أن يلقوا ضوءاً على طبيعتها الغامضة ، ومع هذا فما زالت عملية التعلم غامضة إلى حد بعيد . ولم يكن الدكتور ج. مرفى .. (Dr. Gardner Murphy) مغالياً حين قال عن عملية التعليم وكان ذلك سنة ١٩٣١ : « إننا لا نكاد نفقة شيئاً عن عملية التعلم فى الوقت الحاضر » .

"It is something which we scarcely understand at all at present).
"Dr. Gardner Murphy".   K.S. Lashley

وأن يقول الدكتور K.S. Lashley :

« من المشكوك فيه أن نعرف شيئاً عن ماهية التعلم أكثر مما عرفه ديكارت »
وأمام غموض هذا الموضوع تشعبت النظريات . غير أنه يمكن تصنيف هذه النظريات إلى قسمين متباينين . ولنفهم التباين الذى بين هذين القسمين ينبغى أولا أن نفهم الفرق بين ما يمكن أن نسميه « بالعمل المكيف » أو « الملاءمة » adaptive achievement وبين التعلم Learning والعمل المكيف أو الملاءمةوهو عبارة عن الوصول إلى هدف معين عن طريق حركات لم يفرضها وجود الجهاز الذى أتى بهذه الحركات . مثال ذلك : هب حيواناً يواجه مشكلا لأول مرة فى حياته ؛ وهو أنه محبوس فى قفص ويريد الخروج من هذا القفص للوصول إلى هدف وهو الطعام الموجود خارج القفص . فالحركات الأولى للحيوان عشوائية غير محكمة التسديد ولكنها تصبح أقل عشوائية بعد ذلك . وفى النهاية يصل الحيوان إلى الهدف فيفتح الباب ويأكل الطعام . وفى هذه الحالة يسمى الوصول إلى فتح الباب بالعمل المكيف أو الملاءمة Adaptive achievement .

فإذا واجهنا نفس الحيوان بنفس المشكل مرة ثانية فإن تغلبه على المشكل ووصوله إلى الهدف سيتم بشكل أسرع وبحركات أكثر إحكاماً . وإذا كررنا التجربة قل عدد الحركات العشوائية ، وكان الوصول إلى الهدف أسرع وأكثر إحكاماً . هذا التحسن الذى نلاحظه فى الحيوان نسميه تعلماً . فالحيوان قد تعلم كيف يصل إلى هدفه بأقل طاقة وأحكم طريقة ، ولكننا لا نستطيع أن نقول : إن هناك تعلماً قبل أن نلاحظ هذا التحسن . فإذا أظهر الحيوان فى التجربة الثانية والتجارب التالية مثل ما أظهره فى التجربة الأولى من حركات عشوائية ومجهود غير موفق ، حكمنا أنه قد وصل إلى هدفه دونأن يتعلم . فالتحسن الذى نلاحظه فى التجربة الثانية والتجارب التى تليها يدل على أمرين أو يبرر استنتاجين .

أولا : أنه فى أثناء إنجاز العمل The process of achieving أو أثناء الوصول إلى الهدف دخل تغيير على تركيب الحيوان .

ثانياً : أن هذا التغيير الذى طرأعلى تركيب الحيوان قد استمر ليلعب دوراً فى تسهيل العمل فى المحاولات التالية .

وإذن فالتعلم فى الحيوان يحدث أثناء القيام بالعمل ، ولكنه يظهر — إذا

استمر أو بقى – على شكل تحسن فى سلوك الحيوان فى التجارب التالية . واحتفاظ الحيوان بما قد تعلم من التجربة الأولى هو ما نسميه بمعنى أوسع الذاكرة أو التذكر .

وإذن فكلمة تعلم تشمل حقائق من نوعين متباينين :

أولا : الحقائق الخاصة بالملاءمة أو العمل المكيف .

ثانياً : حقائق خاصة بالتذكر .

فأى عملية من عمليات التعلم لا بد وأن تكون قد مرت بهذين الطورين : طور إنجاز العمل وطور الاستبقاء أو الاحتفاظ Retention والأول أى طور إنجاز العمل له وجهتان مختلفتان أو يمكن النظر إليه من زاويتين مختلفتين :

(ا) يمكن اعتبار هذا الطور طور الوصول إلى الهدف المنشود .

(ب) يمكن وصفه بأنه حدوث تهيؤ داخلى ومعين ، أو بأنه حدوث تغيير أو نمو فى التركيب المعنوى العام (كاتحاد بعض عناصر التركيب المعنوى للجزء أو الأجزاء التى تشترك فى إنجاز العمل) .

وهذا التركيب الجديد ، أو هذا التغيير الجديد فى التركيب القديم ، هو الذى يبقى ويظهر على شكل تحسن فى العمل . وبرغم أن التعلم يحدث أثناء إنجاز العمل إلا أننا لا نستطيع أن نقول : إن هناك تعلماً ما لم يكن هناك استبقاء أو احتفاظ ؛ والدليل على ذلك يظهر فى تجربة بسيطة . تصور شخصاً قوى الذكاء ولكنه فاقد الذاكرة فإنه لن يتعلم شيئاً .

ونستطيع أن نبرهن على أن التعلم يحدث أثناء إنجاز العمل بتجربة بسيطة . هبك استطعت حل إشكال بسيط ثم عرض لك نفس الإشكال فى اليوم التالى لحله فإنك ستقول « إن هذا إشكال بسيط وأعرف كيف أحله » ثم تظهر أنك قد تعلمت طريقة حله فى المرة السابقة بأن تحله ثانية بطريقة سريعة وفعالة . فأنت فى هذه الحالة تتذكر كيف تعيد العمل . وبرغم بساطة هذا الاستنتاج – وهو أن التعلم يحدث أثناء إنجاز العمل ويبقى فى الذاكرة – فإنه كثيراً ما يهمل فى بحث التعلم . ويؤدى هذا الإهمال إلى أفكار مضطربة . فمن الخير إذن أن نعرف معالم الطرق التى سنسير فيها قبل أن نبدأ ، وأن نضع استنتاجاتنا واضحة قبل أن نقيم عليها نظريات .

التعلم ميدان فسيح للتجربة

بدئ بإجراء تجارب منظمة على التعلم سنة ١٨٨٠ تقريباً مع دراسة قوة التذكر البشرية . وبعد بضع سنوات بدئ البحث فى كيفية تحصيل المهارة الآلية . وتلاها فى القرن التالى تجارب اختبار مقدرة الحيوان على التعلم . والأساس المنطقى لتجربة من تجارب التعلم غاية فى البساطة ؛ فعملية التعلم تنحصر « فى الفرق بين اختبار مبدئى واختبار نهائى لسلوك ما » . ونهاية السلوك تظهر التغيير الذى حدث فيه عن العلم المكتسب . فلمعرفة مقدار ما يكتسبه التلاميذ من العلم يجرى عليهم اختبار قبل المحاضرة وبعدها ، ويدون الفرق فى الدرجات . وقد يستخدم التعلم والاختبار بالتناوب من وقت إلى آخر لإظهار نتائج التعلم .

قيمة التجارب على الحيوان فى دراسة التعلم

ومن أنجح التجارب التى أجريت على الحيوان تلك التى كانت على القردة ، والنسانيس لشدة مشابهتها للإنسان ، وكذلك الفأر الأبيض لرخص ثمنه وسهولة الحصول عليه ، كما أنه يربى فى المعامل لأغراض علمية لأنه حيوان نموذجى إذ أنه معروف من حيث الوراثة والسن والطعام الذى يناسبه فوسائل تربيته إذن — حتى يصير صالحاً لإجراء التجارب عليه — ميسورة . وربما كان الاهتمام بدراسة نفسية الفأر موضع تعجب ، ولكنها دراسة هامة . فعلم النفس علم عام أكثر منه دراسة خاصة لنوع من الحيوان . ولا يسعى هذا العلم إلى البحث فى التعلم كعملية خاصة بالإنسان فقط بل كعملية يشترك فيها كثير من أنواع الحيوان إن لم يكن جميعها . وعمليات التعلم فى الفأر تفيدنا علميا لأنها أبسط نسبيا من غيرها ، ويمكن الاسترشاد بها لفهم العمليات المعقدة . وإذا رغبنا فى الاستفادة من الحيوان فى علم النفس وجب علينا دقة ملاحظته ، دون أن نحاول مقارنة سلوكه بسلوك الإنسان ، أى أننا يجب أن نطرح دراسة الجنس البشرى جانباً أثناء دراستنا للحيوان . وقد وضع هذا المبدأ لويد مرجان أحد مؤسسى علم النفس للحيوان ولذلك أطلق عليه اسم قانون — لويد مرجان LIoyd Morgan canon ؛ وهاك نصه : « لا يصح لنا بأى حال من الأحوال أن نعتبر أى عملية تعلم نتيجة

لمقدرة عقلية . فتعلم الكلب فتح الباب برفعه المزلاج لا يمكن أن يكون نتيجة تفكير منه حتى ولو تم نجاحه بعد عدة محاولات . فبمقارنتنا عمليات تعلم الإنسان بالحيوان نخطئ الحكم على الحيوان ، ونضيع فرصة الحصول على صورة واضحة لعمليات التعلم الأولية التي هي أساس العمليات الأخرى المعقدة » .

ولإجراء التجربة على تعلم الحيوان أسلوب خاص بسيط يتلخص في إعطاء الحيوان الذي تجرى عليه التجربة اختباراً في عملية معينة ، ثم تهيئة الظروف له لكي يتعلم هذه العملية . ثم نعيد اختباره في نفس العملية ثم نقارن نتائج الاختبارين لتقدير تأثير عملية التعلم ومقدرة الحيوان في هذه الناحية . هذا هو أساس التجارب التي تجرى على عملية التعلم ، وقد يضاف إليها بعض التحسينات فتصبح أكثر تعقيداً حسب ظروفها وحسب المقصود منها . فلو وضعنا قطا صغيراً في قفص مقفل ، ووضع بعض الطعام خارجه (وليكن سمكاً) فيجيب القط على ذلك بمد مخالبه بين القضبان الحديدية . ولكنه لا يتمكن من الوصول إلى السمك . ثم يدفع بأنفه بينها ، ولكنه لا يتمكن من الخروج . ثم يعض القضبان ويمسك بكل الأجزاء ويهز الأجزاء اللينة ، ويختبر كل جزء من القفص . ويقوم بحركات مختلفة أكثرها لا يفيد في الوصول إلى الطعام المنشود . وأخيراً بعد محاولات وتجارب كثيرة يتوصل مصادفة إلى فتح الباب المقفل بالمزلاج الخاص ، فيصل إلى الطعام ويلتهمه . وأثناء محاولاته هذه كلها يكون تحت ملاحظة دقيقة من الباحث الذي يقيد عليه حركاته ، والأخطاء الكثيرة التي تحدث منه ، ويدون الوقت الذي يستغرقه حتى يصل إلى غرضه . تكرر هذه التجربة ويوضع القط في القفص مرة ثانية ويوضع الطعام خارج القفص . فنجد أن الحيوان يعيد العملية ثانية ، ويصل إلى الطعام بسرعة أكثر من المرة الأولى . وهكذا تزداد السرعة وتنقص الإجابات الفاشلة غير الضرورية في المحاولة بعد الأخرى ، حتى يمكنه الوصول إلى الطعام في مدة ثابتة بعد دخول القفص . وقد يحتاج إلى خمس عشرة محاولة أو إلى عشرين محاولة في بضعة أيام ليصل إلى الإجابة الصحيحة . وليس ثمة تفكير في الدافع لسلوك القط ، ولا ثمة برهان على أنه يلاحظ كيفية نجاحه . فإذا كان مزلاج الباب بارزاً عن جميع أجزاء القفص

وجب عليه ترك جميع المحاولات الخاطئة فوراً بعد أول محاولة عوضاً عن تركها تدريجيا . فالملاحظات التى يكونها القط عن علاقة الوسيلة بالهدف لا بد أن تكون غامضة وغير واضحة .

ومن هذه التجربة وغيرها من التجارب وجد أن الحيوان تقل أخطاؤه ، وتقل الحركات التى لا لزوم لها ، ويقل الوقت فى كل مرة تكرر فيها التجربة . حتى إذا تم تدريبه اندفع مباشرة فى بضع ثوان إلى حيث يوجد الطعام . فعملية التعلم هذه تتميز بأنها بطيئة وغير اقتصادية لما فيها من الإسراف فى الجهد والوقت ، ولأنها لا نظام فيها ولا تدبير . وهى وإن كانت الطريقة التى يتعلم بها الحيوان عادة فهى كذلك الطريقة التى يتبعها الأطفال فى كسب مهارة ما ، وكذلك الكبار البدائيون من الناس إذا ما ووجهوا بشىء ليس لهم به خبرة من قبل . فإذا أعطينا طفلا أو رجلا مركباً ميكانيكياً (لعبة) لحله ، فإنه كثيراً ما يتخبط فى البداية فيجرب هذا الحل أو ذاك إلى أن يسأم أو يصل إلى الحل مصادفة . ولا شك فى أن تلك هى الطريقة التى تعلم بها الإنسان قبل أن يصل إلى مستوى التفكير المنظم . فالمتعلم بهذه الطريقة لا يستطيع أن يدرك بفكره من البداية الاتجاه الذى يجب أن يسير فيه ، والطريق التى ينبغى أن يسلكها . والحيوان لا يملك من القدرة ما يمكنه من « التفكير » فى موقف من هذه المواقف ويكشف شكل التلبية أو «الرجع» المطلوب ردا على الموقف الذى يواجهه . وللتدريب على عمل ما يجب أن يكون هناك حافز قوى واهتمام كبير بالغاية يدفع الكائن باستمرار إلى الوصول إليها . والحافز هنا هو الجوع ووجود الأكل أمام الحيوان . فتعلم الحيوان مقصور على دائرة صغيرة من التلبيات الحسية الحركية ، وهو لا يحسن أن يستفيد من خبرته الماضية فى مواجهة موقف جديد أو مشكلة جديدة ، نظراً لعجزه عن الاحتفاظ « بفكرة » أو « معنى » ينتزعه من خبرته الماضية . ويسترشد بذلك فى مواجهة المشكلات الجديدة الحاضرة . فتعلمه مقصور على طريقة المحاولة وحذف الأخطاء . ذلك إلى أنه لا يستفيد من التقليد والمحاكاة فائدة عملية تذكر فى تجاربه القادمة : فمهما حللت المشكلة أمامه عملياً فإنه قلما يلاحظ كيف تعملها ثم يعمد إلى تقليدك .

وعملية التعلم هذه عند الحيوان تبدو مغايرة لها عند الطفل والإنسان عامة . فالطفل أو الإنسان وإن كان يستعمل طريقة « المحاولة وحذف الأخطاء » هذه كثيراً ، إلا أنه لايقتصر عليها . فالقدرة على الملاحظة ، وعلى التقليد المقصود ، وعلى الاستطلاع لها أهمية كبيرة فى تفكيره ، والإنسان يستطيع أن ينتزع ويستنبط من خبراته الفردية مبادئ عامة يسترشد بها فى سلوكه ، أى أنه قادر على التفكير . والآن نتساءل كيف يتعلم الإنسان ؟

يقول ثورنديك : إن أهم ميزة فى الإنسان هى قدرته على التعلم ، وإن بقاء الحضارة واستمرارها والمحافظة على كيان المدنية الحديثة ، نتيجة لقدرة الإنسان على التعلم . فالإنسان يمتاز بقدرته على تكييف نفسه ليوافق الظروف التى يوجد فيها ، كما يمتاز بقدرته على الاستفادة من اختباراته السابقة ، واختبارات غيره . فهو أكثر قدرة على التعلم من أى مخلوق آخر والآن نتساءل كيف يتم التعلم فى الإنسان ؟ وهنا يمكننا دراسة كيفية التعلم إما عن طريق علم النفس أو عن طريق دراسة الأعصاب وسنكتفى هنا بدراسة الطريق الأول .

وطريقة علم النفس تتم بدراسة سلوك الحيوان والإنسان فى اختبارات معدة لذلك ، وفى تجارب تعمل لمراقبة تصرفهما تبعاً لأحوال معينة .أما تجارب الحيوان فقد سبق الإشارة إليها ، وأما تجارب الإنسان فتتألف من حل لغز أو مسألة رياضية أو استيعاب عدد من الكلمات أو المقاطع الخالية من المعنى ، ولايتعدى الحافز لها الرغبة الداخلية لتأدية الواجب ، أو المدح أو التأنيب ، وقد يقتصر الأمر على التشويق لمعرفة نتيجة التجربة . وتقاس المقدرة على التعلم فى التجارب المذكورة للإنسان أو الحيوان بمقاييس موضوعية لا تتأثر بالآراء الشخصية . ويتم ذلك بحصر عدد المحاولات التى يأتيها الإنسان أو الحيوان ، أو تحديد الزمن الذى يصرفه حتى يصل إلى الهدف المنشود ، ثم إحصاء الأخطاء التى يرتكبها . وهى الطريقة التى نعبر عنها بالطريقة الموضوعية . وسنضرب لذلك مثلا بتعلم الإنسان للتواهة ، وسنذكر أيضاً تجربة اللغز على الإنسان .

١ — تعلم الإنسان للتواهة :

ويناسب تعلم الإنسان تواهة أكبر من التى استخدمت للحيوان . وتتكون

إما من طرق محفورة فى الأرض عرضها قدم تقريباً أو قنوات يدفع فيها مؤشراً بيده ، أو رسم من السلك على لوحة خشبية يمر بأصبعه فى الممرات التى بينها . ويجب أن يغمى الإنسان قبل محاولة تعلم أى منها ، أو يمنع من رؤية التواهة كلها دفعة واحدة ، بأية طريقة كانت . وهناك شبه أساسى بين سلوك الإنسان والحيوان فى التواهة . وبالرغم من أن للإنسان قدرة فطرية على التكيف أسرع من الحيوان . والبالغ أدق فى سلوكه وأقل تسرعاً للخطأ .

٢ — تجربة اللغز على الإنسان :

ويستعمل لذلك لغز آلى متوسط الصعوبة . فيعطى الممتحن لغزاً لم يره من قبل ، ويدون الباحث الوقت المحدد للحل ، ويراقب كيف يبدأ الممتحن فى العمل . ثم يسرد الممتحن ما يتذكره من محاولة ، والصعوبات التى لاقاها ويبدأ الممتحن عادة بالمحاولة والخطأ فيحاول حلا بعد آخر وقد يكرر الخطأ عدة مرات . وهكذا إلى أن ينال النجاح صدفة . وقد يحاول البعض درس اللغز قبل بدء حله ، ولكنهم قلما ينجحون لأنه لا يمكن تحريك القطع فى أبعادها الثلاثة نظرياً بل تجب المحاولة عمليا . ولكن عملية التفكير يمكن استخدامها فى اجتناب المحاولات الخطأ وابتكار محاولات جديدة . وقد يلاقى الفرد فى المحاولة الثانية نفس الصعوبة التى لاقاها فى الأولى ، ولكنه قد لاحظ حقيقة أو أكثر تساعده فى سيره فقد يتذكر فى أى موضع صادفه النجاح لأن المواضع أقرب الأشياء الملحوظة . وبالتدريج يصبح حل اللغز عملا آليا . وللبصيرة أهمية كبرى فى حل اللغز ، فملاحظة الخطوات الصائبة بدقة يمكن اعتباره تعلماً بالبصيرة . وتكتسب المهارة فى حل اللغز عن طريق دقة ملاحظة الخطوات الصغيرة .

طرق التعلم :

لقد توصل علماء النفس عن طريق هذه التجارب وأمثالها إلى نتائج هامة جداً ، منها أنهم تمكنوا من تفسير الطرق التى يتبعها الإنسان أو الحيوان فى تعلمه عملا جديداً عليه . وقد حصروا هذه الطرق فى ثلاثة أنواع .

أولا — المحاولة والخطأ :

عندما يصادف الحيوان أو الإنسان موقفاً جديداً عليه يعترض سبيله إلى غرض أو غاية معينة يبغى الوصول إليها ولكنه لا يعرف الوسيلة إليه — عند ذلك

يبدأ غالباً فى البحث عن هذه الوسيلة بطريقة المحاولة والخطأ . فيقوم بأنواع مختلفة من الحركات والأعمال التى يظن أنها قد توصله إلى غايته . فإذا وجد إحداها أخطأت ولم تفلح قام بمحاولة من نوع آخر . فإن لم تفلح هذه أيضاً حاول غيرها وهكذا حتى يصل أخيراً إلى بغيته . وسلوك المحاولة والخطأ هذا يتجلى بوضوح فى سلوك القط فى القفص والرجل المغمى فى التواهة . ولا يمكن للإنسان السير بدون المحاولة والخطأ بالنسبة إلى صعوبة تحليل المشكلة تحليلا معقولاً . فالمهارة الآلية كما فى دق مسمار — مثل نموذجى لكسب المهارة بالمحاولة والخطأ ، والوصول بالتدريج الى إتقان الفن بدون إدراج شروط النجاح مطلقاً . فهل التجربة والخطأ طريقة عمياء ؟ أما من وجهة الهدف فلا ، وأما من جهة الوسيلة فنعم . فقد نرى الهدف بوضوح ويكون لنا اتجاه محدود ناحيته كما فى التواهة ولكن لا يمكننا رؤية الطريق داخله .

ومن التجارب البسيطة التى يمكن إجراؤها على الإنسان لنرى كيف أنه ينحو فى تعلمه هذا النحو أن نقوم بتجربة المرآة : ضع مرآة عمودية على منضدة ، وضع أمامها ورقة بيضاء مرسوم عليها نجمة . ثم ضع ستاراً بين الورقة وعينيك بحيث يمكنك رؤية سير حركة يدك فى المرآة فقط . ومع أن تأثير المرآة فى التحليل المعقول يجب أن يمكن الإنسان من إتقان هذه التجربة فإن العادات المتكونة من تعاون اليد والعين لا يمكن قهرها بسهولة فتلزم بعض الأفراد المحاولة والخطأ . وقد يفشلون ويتألمون عند الخطأ فى المحاولة الأولى ولكن سرعان ما يتعلمون الحركة رويداً ، ويتأنون متلافين الخطأ قبل التمادى فيه ، ومتبعين الطريق الصواب . فكل خطوة خاطئة تنتج فيهم أسفاً وضيقاً وكل خطوة ناجحة تنتج فرحاً مؤقتاً . ويتقدم التحسين بالمحاولة والخطأ .

ثانياً — التعلم بالبصيرة Insight :

إن الحيوان غير الراقى يظل متتبعاً طريقة المحاولة والخطأ حتى يصل إلى حل المشكلة التى أمامه ، فى حين أن الإنسان والحيوان الراقى يبدأ فعلا بالمحاولة والخطأ ، ولكنه لا يستمر فيها طويلا إذ لا يلبث أن يعثر فجأة على الحل المناسب ، ويقال حينئذ : إنه توصل للحل بفطنته أو بصيرته . ويخيل للرائى أنه قد وصل إليه بطريق المصادفة ، ولكن الواقع أنه توصل إلى حل المشكلة التى أمامه نتيجة

ملاحظته لتفاصيلها ودقائقها ، واستنتاج علاقات بين هذه التفاصيل . وسنضرب أمثلة للتجارب التى عملت فى هذا المضمار .

ا — تعلم الشمبانزى بالبصيرة

لم يبد من الفيران أو القطط أو الكلاب تقدم فى سلوكها بملاحظتها للخطوات الصائبة والعلاقة الكامنة بينها . ولكنه بدا فى سلوك بعض القردة ؛ فبعد أن تعلم الشمبانزى استخدام العصا لجذب موزة موضوعة خارج قفصه أعطى عصوين من الغاب وكان طرف إحداهما رفيعاً يمكن إدخاله فى طرف الأخرى . ووضعت الموزة على مسافة من القفص بحيث لا يمكنه الوصول إليها بإحدى العصوين منفردة. فهل يخطر ببال الحيوان استخدام عصا موصولة ؟ وإجابة على ذلك نشاهد أن القرد بعد أن صرف ساعة يحاول فيها الوصول إلى الموزة بإحدى العصوين فشل وانزوى فى أحد أركان القفص وأخذ يلعب بالعصوين ، وصدفة أدخل الصغيرة مسافة قليلة فى الأخرى . ثم قفز مسرعاً إلى مقدم القفص وأخذ يجذب الموزة بها ، ولما انفصل العصوان وصلهما ثانية وجذبها . ولم يقف ليأكل الموزة ولكنه أخذ يسحب كل ما كان فى متناول عدته الجديدة . ولما تكررت التجربة فى اليوم الثانى بدأ ببعض الحركات غير المجدية ، ولكنه وصل العصوين بعد بضع ثوان ، واستخدمهما كما فى اليوم السابق . والدليل على تبصره هو انتقاله بغتة من استعمال العصا الواحدة إلى استعمال العصا الموصولة فى المحاولة الثانية .

ب — تعلم الأطفال بالبصيرة :

وضع الطفل فى قفص به لعب للأطفال ، ووضعت لعبة جميلة جذابة خارج القفص على مسافة لا تمكن الطفل من الوصول إليها بيده . ووضعت عصا داخل القفص فبعد أن تمرن الطفل على جذب اللعبة بالعصا دون أية مساعدة أو تمهيد وضعت اللعبة والعصا خارجاً ، ووضعت عصا قصيرة داخل القفص أمكنه بها الحصول على العصا الطويلة ليجذب بها اللعبة — حاول الطفل الوصول إلى اللعبة بالعصا القصيرة ، وبعد خمس عشرة ثانية رماها خارج القفص فلما أعادها الباحث إلى القفص تناولها الطفل ورماها ثانية ، فأعادها الباحث — والطفل غير ملتفت إليه — ولم يزل يحاول جذب اللعبة بيديه ولكنه فى نهاية ثلاث دقائق جذب العصا الطويلة بالقصيرة ثم جذب اللعبة بالعصا الطويلة .

ثالثاً – التعلم بطريقة الترابط Associative Learning :

إن كسب المهارة ، والتعلم الحسى الحركى ، والتعلم عن طريق الإدراك الحسى ليس سوى مستويات مختلفة من حيث الرقى والتقدم فى عملية التعلم وكسب الخبرة . وهى متصلة كلها بعضها ببعض ، وتتوقف إلى حد كبير على إيجاد ترابط دائم أو مؤقت بين شىء وآخر ، فهى مبنية على الوعى والتذكر : على وعى الخبرة السابقة وتذكرها . فنى كسب المهارة وفى التعلم الحسى الحركى يكون الترابط بين شىء أو بين فكرة وحركة عضلية ،وبين التذكر فيها ، لا يكون ذلك عادة مشعوراً به إلا إلى حد قليل . وفى التعلم الحسى يكون الترابط بين شىء وفكرة وبين التذكر فيه سريعا وآليا إلى درجة أن المرء لا يكون شاعراً باسترجاع عناصره السابقة وتذكرها . أما التعلم بالترابط هنا فهو مستوى آخر أرقى مما تقدم ، ويكون الترابط فيه بين فكرة وفكرة أخرى . وإن عنصر تذكر الخبرة الماضية فى التعلم بالترابط يكون بارزاً إلى حد كبير . فالترابط إذن أساسى فى عملية التعلم كلها . وهو أساس التذكر . ولكنه هنا يطلق على إيجاد ترابط بين فكرة وأخرى أو بين معنى وآخر . ويقوم على قدرة الإنسان على تذكر الأشياء والحقائق واسترجاعها كما وقعت فى خبرته السابقة . والواقع أن العقل البشرى مشغول باستمرار فى استحداث رابطة ما بين ما يمكن أن يرتبط من المعلومات والخبرات والمحسوسات الكثيرة التى يتأثر بها فى كل لحظة ، وبين هذه وما سبق له أن تأثر به وأدركه من قبل

وفى العقل المنظم تتحول كل طائفة من المعلومات المشتركة إلى نظم أو مجموعات وهذه النظم نفسها لا تكون منعزلة بل مرتبطة بعضها ببعض كذلك . وإلى هذا الميل إلى ربط المعلومات والحقائق المشتركة بعضها ببعض بقرينة بعيدة أو قريبة – يرجع ما فى معلوماتنا من نظام ووضوح ، كما يرجع إمكان استخدامنا لها وتطبيقها فى أمور الحياة بسرعة ويسر . ولولا ذلك لكانت المعلومات دائمة مهوشة مضطربة يصعب استخدامها ولكان التفكير ذاته مهوشاً مضطرباً لا نظام فيه ولا انسجام . وعلى طبيعة هذه المعلومات المترابطة ونوعها : خيرة كانت أو خبيثة – يتوقف إلى حد ما خلق المرء وطبيعة تفكيره . وللترابط قوانين أولية وأخرى ثانوية سوف نتكلم عليهما عند الكلام عن التعلم وطرق التدريس .

قوانين التعلم :

وقد نتج عن التجارب العديدة التى أجريت على عملية التعلم أن وجد العلماء هذه العملية تسير وفقاً لقوانين معينة . وكان أول من وضع هذه القوانين فى صيغة شاملة « ثورنديك » نتيجة لتجاربه العديدة على تعلم الحيوان . وقد اتضح له أن هذه القوانين ذات فائدة عظمى للمدرس .

أولا — قانون الأثر أو النتيجة Law of Effect

« إذا ما حدثت رابطة قابلة للتعديل بين موقف معين وتلبية خاصة ، وكانت تلك الرابطة مصحوبة بحالة مرضية — فإن هذه الرابطة تزداد قوة . أما إذا كانت مصحوبة بحالة استياء فإن قوتها تقل » .

هذا هو القانون بالصيغة التى وضعها ثورنديك . وكثيراً ما يذكر تحت اسم قاعدة اللذة والألم . وتستخدم هذه القاعدة كثيراً بالمنزل والمدرسة فى قالب « الثواب والعقاب » فنلجأ مثلا إلى الثناء على الطفل متى قام بعمل حسن لنشجعه على تكراره ، كما نقوم بتقريعه إذا قام بعمل قبيح لكى يتجنبه ويتعلم الابتعاد عنه . ذلك لأن الثناء حالة مرضية بالنسبة للطفل ، والتقريع حالة مضايقة له . وبعض الأعمال تمد المتعلم بطبيعتها بهذه الحالات المرضية أو المضايقة أثناء تعلمها دون حاجة إلى مساعدة خارجية . فمثلا فى تعلم ركوب الدراجة يقل وقوع المتعلم واصطدامه بالتدريج لأن نتيجته مضايقة ، كما يزداد إتقانه للركوب لأن نتيجته مرضية . فالثواب والعقاب هنا طبيعيان .

ثانياً — قانون التدريب Law of Exercise :

لهذا القانون ناحيتان؛ ناحية الاستعمال وناحية عدم الاستعمال Law of Use and disuse : فقانون الاستعمال ملخصه « أنه إذا تكونت رابطة قابلة للتعديل بين موقف وتلبية ، فإن قوة هذه الرابطة تزداد بالاستعمال » . أما قانون عدم الاستعمال فخلاصته « أنه عندما لا يحدث ارتباط بين موقف واستجابة لمدة كبيرة ، فإن قوة هذه الرابطة تضعف » .

وقانون التدريب يعمل مع سابقه جنباً إلى جنب : فالأشياء المرضية يميل المرء إلى التفكير فيها . وكلما تكرر تفكيره فيها وتذكره لها قويت ذكراها . أما الأشياء المضايقة فيميل المرء إلى تركها وعدم التفكير فيها ، وبذلك تضعف ذكراها

وتنسى بسرعة . والمرء إذا نجح فى عمل من الأعمال أرضاه هذا فكرره وأتقنه ، وإذا أخفق فيه ضايقه هذا فتركه وزاد فشله فيه .

ثالثاً — قانون الاستعداد Law of Readiness :

عند ما تكون الرابطة مستعدة للعمل فإن العمل يرضيها وعدمه يسيئها . وعند ما تكون الرابطة غير مستعدة للعمل فالعمل يسيئها .

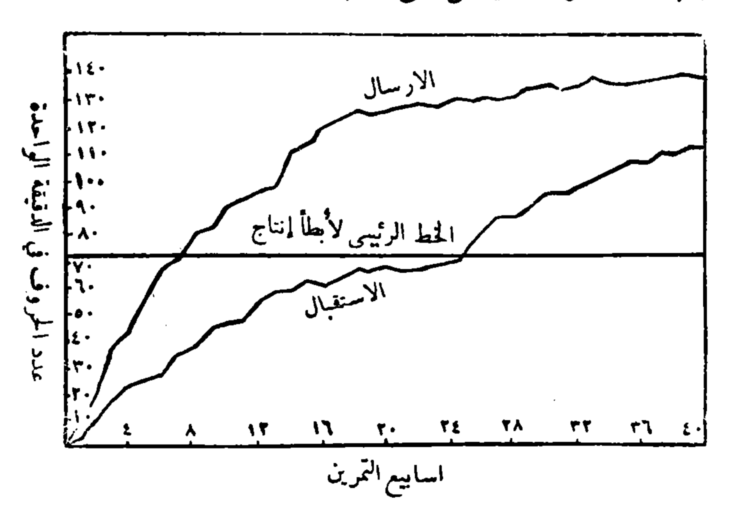
والاستعداد للعمل المذكور بهذا القانون يتوقف على شيئين : أولهما الرغبة فى العمل ، وثانيهما القدرة عليه .

والأمثلة على هذا القانون فى الحياة المدرسية كثيرة . فمثلا التلميذ المتحفز للإجابة عن سؤال — يرضيه أن يطلب منه مدرسه الإجابة عنه ، ويضايقه أن يهمله ويطلب الإجابة من غيره . كما أن بعض التلاميذ مثلا يضايقه أن يحمل على لعب الكرة لأنه ليس مستعداً لهذه اللعبة ، فى حين أن غيره يضايقه أن يمنع عنها لأنه مستعد لها.

منحنى التعلم Curve of Learning :

« منحنى التعلم هو الخط البيانى الذى يمثل العلاقة بين الزمن الذى يستعمل فى تعلم عمل من الأعمال ومقدار التحسن الناتج عن هذا التعلم » . وقد أجريت تجارب عديدة على تعلم عمليات تحتاج إلى مهارة يدوية مثل الكتابة على الآلة الكاتبة ، وإرسال الرسائل التلغرافية واستقبالها ، ورسمت منحنيات التعلم لهذه العمليات . هذا وقد تعود بعض الناس أن يدونوا نتائج مجهوداتهم فى أى عمل يعملونه ليقارنوا بينها ، ويقفوا على مقدار نجاحهم أو تقدمهم . وبعض اللاعبين أو المحترفين يدونون يوماً بعد آخر نتائج تمرينهم ؛ ليعرفوا هل هم متقدمون أو متأخرون ؟ وإذا وضعوا نتيجة هذه المجهودات فى شكل بيانى أمكن من نظرة واحدة معرفة حالتهم كما هى. وكثيراً ما يكون مثل هذا الرسم باعثاً على العمل ومحركاً لزيادة التمرين . وكثيراً ما تستولى على اللاعب الرغبة فى الفوز على نفسه وضرب الرقم القياسى الذى وصل إليه ، كما تأخذه الرغبة فى الفوز على الآخرين ، وضرب أرقامهم القياسية . وإذا ما عودنا الطلبة تدوين نتائج مجهوداتهم العقلية ، وعودناهم رسم المنحنيات التى تمثل هذه المجهودات كان هذا باعثاً على العمل وشاحذاً للهمم . ويسهل عمل منحنيات كهذه الآن بعد ما كثرت الامتحانات

القياسية . وهذه المنحنيات تساعد المدرس مساعدة عظمى إذ بواسطتها يستطيع أن يلمس توقف عملية النمو أو النجاح فى الطالب . وهنا يتحتم عليه أن يبحث عن أسباب هذا التوقف ويعمل على إزالتها .



هذا المنحنى يمثل تقدم تلميذ يتعلم الإرسال والاستقبال فى فن التلغراف وقد وجد أن منحنى التعلم يأخذ وضعاً يكاد يكون ثابتاً فى شكله العام : ومن أهم مميزاته ما يأتى :

أولا : يدل فى بدايته على تقدم المتعلم تقدماً سريعاً لفترة من الزمن . وقد يرجع هذا لجدة العمل أو لشعور المتعلم بالحاجة إليه وتفطنه للفائدة التى سيجنيها .

ثانياً : بعد هذه الفترة الطويلة يلاحظ أن المتعلم لا يكاد يبدى تقدماً لفترة أخرى من الزمن . وقد تطرأ على الفرد فترات أخرى يكون تقدمه فيها بطيئاً ، أو معدوماً . ويطلق على مثل هذه الفترات اسم « الهضاب » .

ثالثاً : يعقب الهضبة فترة أخرى يظهر فيها التقدم ثابتاً .

رابعاً : ينتهى التقدم وتأتى هضبة أخرى هكذا .

وبهذا الشكل تتناوب المتعلم فترات تقدم وفترات ركود . أى أن التعلم لا يسير على وتيرة واحدة من التقدم المنتظم .

والهضبة فى الخط البيانى دليل على نقص الرغبة فى التعلم ، أو على أن الحالة الصحية للمتعلم ساءت . وقد تكون ناتجة من عدم التشجيع ، وقد تحدث الهضبة

أيضاً لإيجاد فترة التثبت . وفى هذه الحالة يكيف الفرد نفسه لأن يريح المراكز العليا من العمليات المتعاقبة عليها ، حتى تتكون لديها الفرصة لهضمها وتتهيأ لاستقبال غيرها ، وقد تكون الهضبة دليلا على أن طرق التعليم رديئة . ويجب أن يكون هذا بمثابة تقرير للمدرس يراجعه ، ويبحث فيه ليرى موضع الضعف أو الخطأ .

وإذا بقى الطالب فى الهضبة مدة طويلة كان هذا دليلا واضحاً على أن الطالب صادف صعوبة لا يمكن تذليلها إلا بإنماء قوى جديدة ، وإيجاد علاقات جديدة وتربية عادات جديدة تساعدة على التغلب على هذه الصعوبة التى أوقفت نجاحه . وإذا ما تكونت هذه العادات تقدم الطالب فى تعلمه .

النظريات المختلفة التى تفسر عملية التعلم

أولا : التعلم فى نظر السلوكيين :

تفسر هذه المدرسة أعمال الإنسان على أنها أفعال منعكسة ، أو أفعال منعكسة شرطية . ويقول رجال هذه المدرسة : إن عملية التعلم عملية آلية محضة . فإنجاز العمل فى نظرهم لا يأتى إلا عن طريق الصدفة المحضة ، بمعنى أن الحيوان أو الإنسان عندما يواجه مشكلا يظل يأتى بحركات عشوائية حتى يصل عن طريق الصدفة المحضة إلى الحل الموفق . وهذه الحركات العشوائية يفسرونها على أسس آلية أيضاً .. فيقولون : إنها أفعال منعكسة Reflexes نتيجة لإحساسات مختلفة ، أو نتيجة لمثيرات هاجت الأعضاء الحسية . وما دامت هذه الحركات نتيجة لمؤثرات Stumili تقع على الأعضاء الحسية فتثيرها وتحركها — فقد تضطر انصار هذا الاتجاه إلى القول : بأن الحركة التى تؤدى إلى حل المشكلة هى فى الوقت ذاته التى تزيل المؤثر (Stimulus) الذى بعث على الحركات العشوائية . فهم إذن لا يعترفون بغرضية أعمال الإنسان ، وهم بالتالى لا يعترفون بمثل هذه الألفاظ « المشكل » ، و « حل المشكل » ، و « الجهد » . « والهدف » ، وغير ذلك من الألفاظ التى لا تجد لها مكاناً فى النظريات الآلية المحضة .

فإنجاز العمل فى نظر هذه المدرسة ليس أكثر من صدفة توفق بين المؤثرات Stimul والحركات الناتجة عن هذه المؤثرات ، بمعنى أنه يحدث توفيق أو ربط بين المؤثرات والحركات . ولكنهم يعترفون أن تكرار هذا التوفيق الذى أدى إلى

إنجاز العمل محتمل الوقوع أكثر من الحركات التى لم تؤد إلى توفيق ، أى التى لم تؤد إلى إنجاز العمل . وهم يفسرون هذا بحدوث تغيرات فسيولوجية طرأت ساعة حدوث التوفيق على مخ الحيوان أو الإنسان ولا يفسرونها على ضوء التذكر أو الاستبقاء Retention

وهم إذ ينكرون غرضية أعمال الإنسان وقدرته على التذكر أو الاستبقاء يتركون فى نظريتهم ثغرة يصعب سدها وهى : إذا كان (الإنسان) أو (الحيوان) يصل إلى إنجاز العمل عن طريق الصدفة المحضة التى تؤدى إلى حدوث توفيق بين المؤثرات والحركات فكيف يفسرون — فى المحاولات التالية — سهولة حدوث هذه الصدفة أو هذا التوفيق ؟ وكيف يفسرون ميل الإنسان أو الحيوان إلى الإتيان بالحركة أو مجموعة الحركات التى تؤدى إلى هذه الصدفة دون غيرها من الحركات العشوائية . وكيف يفسرون ميل الإنسان — بتكرار معالجة المشكل — إلى حذف بعض هذه الحركات العشوائية والاقتصار على الحركات التى تؤدى إلى الصدفة ؟

حاول أنصار هذه المدرسة تفسير هذه الظواهر على ضوء آليتهم ولكنهم كانوا مخفقين — وإنهم أيضاً حينما يفسرون عملية التعلم على ضوء آلى يكونون مخفقين كل الإخفاق .

ثانياً : التعلم كما ينظر إليه علماء مبدأ الربط :

التعلم هو تكون الروابط أى الوصل بين بعض المؤثرات واستجاباتها ، ثم العمل على تقوية ذلك . ويمكننا اعتبار هذه الروابط عوامل ترجح ظهور استجابة معينة بسبب إثارة منبه معين ، إذا قوى الرابط بينها وتأصل . وترى هذه المدرسة اعتبار هذه الروابط مادية ، إذ هى مسالك عصبية ضعيفة المقاومة تمتد من أحد أجزاء الجهاز العصبى الذى يحس بالمنبه ، وتنتهى فى الجزء الذى يشمل الاستجابة (تعبر عن هذا الرأى مدرسة « ثورنديك ») ولا تقتصر الإجابة على حركة واحدة مثل (سيل اللعاب) تنتج عن إدراك حالة منبهة كرؤية الطعام مثلا . ولكن هذه الاستجابة قد تتكون من سلسلة من الحركات مثل الهرب من القفص ، والاندفاع نحو الطعام ، مما يؤدى إلى الشعور بالارتياح التام ، أو إلى ما يظهر أنه يؤدى إليه تبعاً للحالة العضوية الناشئة بسبب المنبه المعين . ومعنى هذا : أن الأمور السارة وتلك التى يرتاح الإنسان إليها يمكن تذكرها مدة أطول من الأمور غير

السارة والمكدرة . وقد أظهر ثورنديك أن الكلمات التى تثير عدم الارتياح مثل « التىء » والكلمات السارة مثل « الحب » يمكن تدكرها بسهولة أكثر من غيرها . بل وتدل التجارب على أن العقاب قد يؤدى إلى تقوية الربط ، كما أن الأمور المكدرة وغير السارة قد نتذكرها مدة أطول من الأمور السارة .

ثالثاً : التعلم كما ينظر إليه أنصار مذهب الجشتالت :

التعلم هو تنظيم السلوك الذى ينتج عن تفاعل الكائن الحى مع بيئته أثناء مرحلة النضج . ويؤدى هذا التفاعل بين الكائن الحى وبيئته إلى اكتساب نماذج جديدة من الإدراك الحسى ، والتخيل الذهنى ، والتنسيق وغير ذلك . وتنتج جميع هذه الأعمال عن بعد النظر والبصيرة ، كما أنها تتأثر بهما وتؤثر فيهما . أما بعد النظر والبصيرة فإنهما ينتجان عن المحاولات لحل المسائل التى يمكننا وصفها بأنها عقبات فى طريق الكائن الحى ، الذى يسعى للحصول على توازن حالة غير مستقرة ، أو إعادة التوافق بينه وبين هذه الحالة . ويشمل كذلك بعد النظر والبصيرة إدراك العلاقة بين عوامل ثلاثة : الفرد ، والهدف ، والعقبات التى تقع بينهما .

وخلاصة ما يرمى إليه هذا المذهب هو : ١ — أن العقل لا يدرك المواقف الحسية مفككة بإدراكها أولا ثم إدراك الكل ، وإنما يدركها ككليات ثم ينتقل بعدئذ إلى إدراك الأجزاء تدريجاً . وهذا هو مدلول كلمة جشتالت الألمانية التى تعبر عن تشكيلة أو تركيبة أو مجموعة . . إلخ . ويقرر مذهب الجشتالت أن كل موقف ينقسم إلى : ما نسميه شكلا Figure وأرضية Ground ، وأن النموذج يفسد إذا حلل إلى أجزائه التى يتكون منها . وذلك لأن النموذج شىء يزيد على مجموع أجزائه . فإن اللحن الموسيقى يعنى شيئاً غير النغمات التى يتألف منها لو أخذناها نغمة نغمة . كما أن الجملة لا يستقيم لها معنى إذا جزأناها إلى كلمات منفصلة ، وحللناها إلى تراكيبها اللغوية .

٢ — وأن الأجزاء التى يتكون منها أى موقف لا يدركها العقل كمحسوسات منفصلة مستقلة ، أو كقطع مرصوفة جنباً إلى جنب ، وإنما كمجموعات متداخلة لا يعرف عنها إلا الحدود التى تنتهى فيها وحدة وتبدأ أخرى .

٣ — لكل مجال حسى أو إدراكى صفة معينة ، وأرضية تظهر عليها هذه الصفة أو مستوى تبرز منه . ومن طبيعة الصفة الجوهرية أنها لا تدرك إلا إذا

وجدت على أرضية تخالفها . وفى هذه المجموعة تظهر مميزات كل عنصر من العناصر فى ضوء العناصر الأخرى التى ترتبط به . وتسمى المجموعة المكونة من شكل وأرضية « تشكيلة » .

وفى الأحوال التى نواجه فيها نموذجاً معقداً أو عملا صعباً يلزمنا تعلمه دفعة واحدة ، يمكننا الرجوع إلى طريقتين مقبولتين مما لا يتعارض مع مذهب الجشتالت وهما :

أولا : يمكن تبسيط النموذج المعقد بشرط ألا نضحى فى هذه العملية بالمحيط الذى يوجد فيه النموذج ، وألا نغض النظر عن ملابسات هذا المحيط الذى يعطى النموذج مميزاته الخاصة . وهذا ظاهر فى المصورات الجغرافية إذ يمكن تبسيط المصور الجغرافى إلى حد إظهار الخطوط الرئيسية فقط ، حتى تظهر صورته العامة دون ذكر التفاصيل الدقيقة . ولا يتنافى هذا القول مع الرأى الذى يقر دراسة جغرافية الوطن و إتقانها أولا كوحدة ، ثم دراسة أجزائه ، و بعد ذلك أقسام العالم الأخرى .

ثانياً : يمكن أن نؤجل دراسة النموذج إلى أن يتم نضج المتعلم وتستكمل خبرته مما يضمن فهم النموذج جملة واحدة .

ويقرر لنا مذهب الجشتالت مبدأ هاماً وهو « أن الاعتماد على البصيرة لا يأتى إلا فى دور النضج الطبيعى الذى يتم من تلقاء ذاته » .

وأول ما يجب على المدرس أن يهتم به وفقاً لمذهب الجشتالت فى علم النفس هو :

١ — أن يضمن أولا النجاح للمتعلم .

٢ — أن يكف بعد ذلك تدريجياً عن المساعدة التى يكون قد قدمها فى أول الأمر ليتم للتلميذ النجاح فى محاولاته ، وليعتمد بعد ذلك على نفسه دون مساعدة الغير .

وتتفق المذاهب المختلفة مع مذهب الجشتالت فى أن هذين العاملين من أهم العوامل المؤدية إلى الهدف . ويدعو مذهب الجشتالت فى عملية التعلم إلى الاعتماد على التشجيع والمساعدة والتنظيم فى تحديد الهدف . كما أن جون ديوى يدعو لمثل هذه المبادئ العملية فى علم النفس ، وتؤيدها كذلك الخبرة العملية لمدرسين كثيرين ممن يدعون إلى النشاط الإبداعى وطريقة المشروع .

رابعاً : التعلم فى رأى ماكدوجال :

يتكلم ماكدوجال عن الإنسان والحيوان كأن بينهما شبهاً كبيراً ، ويعتقد أن الفرق بينهما ليس فرقاً فى النوع ، وإنما هو فرق فى الدرجة . ويمكن أن نقول :

إن نظرية ماكدوجال فى التعلم نظرية هامة فهو :

(ا) يعترف بأهمية الآثار العقلية .

(ب) يهتم بضرورة فهم الموقف .

(ح) يهتم أيضاً بإدراك العلاقات .

(د) ويؤكد ماكدوجال أن التعلم يتحدد بالغرض الذى يرمى إليه المتعلم وتعرف نظريته هذه « بالنظرية الهورمية » Hormic Theory أو الغرضية » .

فماكدوجال يرى أنه بتكرار عمل ما يستأصل الإنسان الحركات الزائدة والحركات التى لا تساعد على الوصول إلى الهدف مستبقياً تلك التى توصل إليه . أو بعبارة أخرى : يتعلم المرء أسهل طريق يوصله إلى هدفه. وهو يميز بين نوعين من التعلم :

أولا : فى بعض الحالات نرى أن العمل يكاد يصل إلى الكمال فى المحاولة الثانية بحيث لا يكون هناك مجال للتحسن . فقد استؤصلت تلك الحركات التى لا تلزم لتحقيق الهدف واستبقيت تلك التى توصل إليه .

ثانياً : وفى حالات أخرى نرى أن التحسن يدخل على طريقة تحقيق الهدف بشكل تدريجى جداً ، وتقل الحركات العشوائية فى كل تجربة وتقتصر فى النهاية على الحركات الموصلة للهدف .

والنوع الأول أكثر ظهوراً عند الإنسان ، على حين أن النوع الثانى أكثر ظهوراً فى الحيوان . ويهمنا أن نتساءل : هل هذان النوعان من التعلم مختلفان فى طبيعتهما ؟ يؤكد ماكدوجال أنه ليس ثمة خط فاصل بينهما يفرق بين النوعين : فالإنسان والحيوان يتعلمان بالتدريج عن طريق التكرار فقد لا يصل الإنسان بعمله إلى درجة الكمال إلا بعد عدة تجارب ، وقد يصل الحيوان بعمله إلى الكمال لأول أو ثانى محاولة .

ويفرق ماكدوجال بين نوعين متباينين من التعلم هما :

أولا : التعلم الذى يشترك فيه العقل كعامل أساسى . وهذا النوع من التعلم تتم فيه مرحلتا : التفطن والتبصر Insight & Foresight .

ثانياً : وهذا النوع يكاد يكون ميكانيكياً Quasi Mechanical وهذا يتم عن طريق التكرار : فأنت قد بدأت حلاقة ذقنك من الجهة اليمنى وبتكرار هذه العملية يومياً أصبحت تقوم بها بشكل « أوتوماتيكى » ، أى دون استخدام عقلك

الذى قد يكون نشطاً فى اتجاه آخر — ويلاحظ أن مثل هذا الضرب من النشاط وهو : المسمى بالعادات يتخذ شكلا ثابتاً كلما تكرر ، ويلاحظ أيضاً أنه « أوتوماتيكى » وليس « ميكانيكياً » إذ أنه يهدف إلى غرض معين .

خامساً — رأى جون آدمز فى عملية التعلم :

حاول أن يجمع بين آراء المتقدمين ، وأن يرتبها ترتيباً منطقياً ، ويلخصها تلخيصاً جيداً عن طريق تحليل أهم مميزات المتعلم ، وأهم مميزات البيئة التى يتعلم فيها . ومن دراسة آرائه يمكن أن نلمح آراء جون ديوى ، وأفكار ماكدوجال ، ونواحى الجشتالت ، ولمحات عن ثورنديك . ولذلك يمكن أن نسمى نظريته « النظرية الجامعة » Eclectic Theory .

ويشترط لوجود التعلم :

أولا : توفر قطبى التعلم وهما : الكائن الحى ، والبيئة . فالكائن الحى يسعى دائماً لوجود توافق وانسجام بينه وبين البيئة Equilibrium .

ثانياً : وتنشأ الحاجة للتعلم متى اختل التوازن فى هذا الانسجام ، فيسعى الكائن الحى جهد طاقته إلى استعادة هذا الانسجام .

ثالثاً : فالتعلم إذن هو نتيجة هذا التفاعل ذى الحدين بمعنى : التأثير فى البيئة ، والتأثر بها .

رابعاً : أرقى أنواع التعلم هو ما كان له علاقة بالشخصية أى : ليس مجرد تدريب أو تذكر .

مبادئ التعلم الثانوية أى Minor Laws of Learning .

قد سبق أن ذكرنا قوانين ثورنديك فى التعلم ، وها نحن أولاء نذكر بعض المبادئ الثانوية التى إذا ما رعيناها ساعدنا المتعلم على هضم ما يتعلمه .

أولا : مبدأ النشاط Law of Activity .

ونقصد بهذا المبدأ القيام بالعمل فعلا ؛ ذلك لأن الناس يتعلمون بالعمل ما لا يتعلمونه بالقول . وكلنا يسلم أن الكلام عن المعيشة لا يقوم مقام المعيشة نفسها وكذلك عن السباحة وغيرها . وإن العمل الذى يقوم به الطالب ليدل دلالة حقيقية على مبلغ ونوع تربيته .

ثانياً : مبدأ تحديد الغرض من التعلم :

لقد انقضى الزمن الذى سمعنا فيه : إمكان تقوية القوى العقلية بإصلاح

ناحية واحدة من نواحيها وذلك الاعتقاد القديم بأن المدارس تستطيع أن تعلم التفكير وتقوى الذاكرة وتنمى الملاحظة وتربى الحكم .

The old claim was that schools could teach people to think, could strengthen memory, develop and train judgement.

فقد ظهر بطلانه بالاختبارات العملية . وأول من لفت النظر إلى فساده هو العالم النفسى الكبير « ولیم جیمس » فإنه قرر منذ نحو أربعين عاماً — أن المران على الاستذكار لم يقو الذاكرة . وقد قام ثورنديك باختبارين اهتدى بهما إلى أن الطلبة الذين يدرسون الرياضة واللغات وفق المناهج القديمة فى المدارس لم يظهروا أى امتياز فى درجة التفكير على إخوانهم الذين يدرسون غير هذه المواد . وإذن فالحاجة ماسة إلى عمل مناهج تحوى مواد دراسية لها قيمة ومنفعة فى ذاتها ، ولا ضرورة لأن نبقى فى مناهجنا شيئاً من المواد لمجرد الزعم بأنها تنفع فى تقوية الذاكرة بل الواجب أن تحوى مناهجنا المواد التى يحتاج إليها الطلبة فى الحياة ، وأن يتعلم الطلبة هذه المواد بالطريقة الصحيحة .

ثالثاً : مبدأ النسيان Forgetting .

يقصد به أن ما يتعلمه الفرد لا يظل حياً مستحضراً فى ذهنه . وعلى ذلك يكون سعينا لملء عقولهم وهم صغار بمواد كثيرة على أمل أن ينتفعوا بها فى مستقبلهم ، سعياً غير مجد .

رابعاً : مبدأ قدرة الكبار على التعلم :

وهذا ينبهنا إلى أننا نستطيع أن نتعلم فى أى سن . وقد دل على ذلك منحنى التعلم والسن ، وأن كثيراً ممن جاوزوا الشباب ورأوا حاجتهم إلى المزيد من الدراسة باشروا الدروس والتحصيل وكانوا من المبرزين .

خامساً : مبدأ الاستعداد Readiness والشعور بالحاجة إلى التعلم .

وتظهر أهمية هذا المبدأ إذا وازنا بين موقفى طالب : موقفه وهو فى حاجة إلى أن يفهم وظيفة المكثف Condenser مثلا ليعمل جهاز « راديو » يمتلكه ، وموقفه وقد فرض عليه نفس الموضوع ليدرسه فى أحد كتب الطبيعة . . . ومما لا ريب فيه أن ما يتعلمه الطلبة يتوقف إلى حد كبير على الغاية التى يرمون إليها من هذا التعلم .

سادساً : مبدأ الفروق الفردية Individual Differences .

الواقع أنه لا يوجد شخصان يتشابهان : فى الذكاء ، والجسم ، والنزعات ،



والرغبات ، والمسلك ، والأغراض . لذلك يتفق أن يكون منهج موافقاً كل الموافقة لطالب وفى نفس الوقت لا يكون المنهج المناسب لطالب آخر . وإذن فوجب علينا أن نراعى هذه الفروق الفردية ، وإن كان الأمر ليس بالسهولة التى يمكن أن نتصورها .

سابعاً : مبدأ قصر الحياة .

الحياة أقصر من أن يضيع جانب منها فى دراسة ما هو عقيم وممل وليس من المعقول أن كل ما هو نافع وقيم تجب دراسته على كل متعلم ، و إنما يجب أن يتسع المجال للانتخاب والاختبار . وإن كثيراً من مواد الدراسة فى مناهجنا بأجمعها وفى مختلف شعبها الآن لا نتوقع منها نفعاً محققاً ولا تزيدنا غبطة فى الحياة .

علاقة التعلم بطرق التدريس

أما وقد تكلمنا عن عملية التعلم وعرضنا لها من جميع نواحيها — فعلينا الآن أن نبحث إلى أى حد تؤثر دراسة عملية التعلم فى طرق التدريس ؟ وهنا يجب أن نفرق بين التعلم كاستظهار للحقائق ، والتعلم كنمو للقوى بواسطة التدريب على العمل .

إن كل غرض من أغراض التعلم يمكن أن يعبر عنه : بالمقدرة على عمل شيء ما سواء كان منظوراً أو غير منظور — وإن معيار التعليم فى أمريكا اليوم هو « ماذا تستطيع أن تفعل » لا « ماذا تعرف » .

ولن نعدو جادة الصواب إذا نحن علمنا الأغراض التى يعنى بها فى التعلم والتى يصح أن نأخذها أساساً (أو على الأقل نهتدى بها) فى طرق التدريس — ألا وهى :

١ — المعلومات والوقائع والحقائق. ونجد هنا تجارب قام بها باست Bassett، ولايتون Layton ، جونسون Johnson وغيرهم . . .

٢ — المقدرة على تطبيق المعرفة وبناء الخطط — وهنا تجارب لتيلر **Tayler** وغيره .

ولئن اختلفت طرق التدريس وتعددت فالغاية واحدة والهدف واحد . وما طريقة الحوار عند ابن خلدون وقوله : « إنها أنجع الطرق فى تنمية القوى العقلية عند التلميذ » أو كما يعرفها (بطريقة السؤال والجواب) ونعيه على المدرسين الذين يحضرون الدروس دون أن ينبسوا ببنت شفة : فلا عن غامض يسألون أو عن سؤال يجيبون — همهم الكتاب يستوعبونه ويحفظونه . . . وما (طريقة تجديد

برامج التعليم) أو (طريقة منتسورى) أو (طريقة دكرولى) أو (طريقة دالتون) أو « ونتكا » أو التعليم لغاية معينة أو لإيجاد التفاهم بين الدول أو (طريقة كوزنيت) . . . ما كل هذه إلا وسائل لتطبيق إرشادات عن عملية التعلم بقصد النهوض بطرق التدريس . . .

ويجب علينا أن نفهم أولا وقبل كل شيء أن هناك مستويات مختلفة لنواحى التعليم حسب ما يراد تعلمه . وهى :

(ا) التعليم العملى أو المستوى الحسى كالأشغال اليدوية .

(ب) التعليم لكسب الحقائق والمعلومات .

(حـ) التعليم عن طريق حل المشاكل.

والأول والثانى مرتبطان أحدهما بالآخر . كما يجب ملاحظة أن العقل يصعب عليه إدراك الكليات والأشياء المجردة إلا إذا بدأ من أساسها الحسى .

والنوع الثالث أرقى أنواع التعلم . فالمشاكل تتحدد بالتفكير ويرجع حلها إلى التلميذ وعمله الإيجابى . وفيها يدخل النوع الأول والثانى على شرط أن تكون المشكلة مشكلة التلميذ لا مشكلة المدرس . وقد يكون حل المشكلة عن طريق التجربة والخطأ أو التخبط العشوائى ، ولكن التفكير السليم فى حل مشكلة من المشاكل لا بد أن يتبع خطوات منتظمة يلخصها « ديوى» فى كتابه « كيف نفكر How we think » فى : (ا) الشعور بالمشكلة (ب)تحديد المشكلة (حـ) فرض الفروض Hypothesis (د) تحقيق الفروض verification (هـ) تطبيق الفروض .

وإن من أوجب الواجبات علينا نحن المدرسين أن نذكر بل ونعنى بالمبادئ الآتية :

١ ــ يجب أن نعلم الطفل الاشتراك فى العمل مع الآخرين ، فى نفس الوقت الذى يتعلم فيه كيفية التفكير والاعتماد على نفسه فى إصدار الأحكام .

٢ ــ إن طريقة التفكير أهم من المادة التى يفكر فيها .

٣ ــ إن أصدق مقياس للتدريس هو ما نشاهده من تطور فى سلوك المتعلم .

٤ ــ احترام شخصية الطفل مبدأ أساسى . . . فإن من شأن ذلك الاحترام أن يجعل الطفل يثق بنفسه ، وأن يعرف أن له وجوداً وأهمية فى المجتمع .

٥ ــ توحيد الشخصية أو (تكاملها) وترابطها يتطلب حياة اجتماعية موحدة فى المدرسة وفى الهيئة الاجتماعية .

٦ – يجب ألا تقف المدرسة بعيدة عن ميدان الحياة وإلا باعدت بين الكائن الحى الذى هو الطفل ، وبين بيئته الحقيقية وهى الحياة .

وقد نتساءل هنا : ما الأساس الذى يقوم عليه التعليم الحديث ؟ والجواب أنه يقوم بلاشك على أساس فهم المعلم للطفل أو على فهمه لمراحل الطفولة و الشباب .

ولنعلم أولا أن التعليم إرشاد قبل أى شىء آخر . . . ولقد قيل « إذا عرف السبب بطل العجب » . ومهما تضمن هذا القول من حقائق ، فإننا إذا ما طبقنا مضمونه على ما نحن بصدده لقلنا : إنه ما من عملية إرشاد يمكن أداؤها دون الفهم الذى يتوقف على المعرفة . . والأساس الحديث فى الفهم هو معرفة الحقائق الصحيحة المعتمدة على مجهود التلميذ وكيفية تأديته لها وكذا الأحوال التى تؤثر فى عمله . . . وليس التلميذ فى حاجة إلى أن يفهم مدرسه فحسب ، ولكنه يرغب فى ذلك أيضاً . وليس من المعقول أن ننتظر من التلميذ دائماً أن يفهم مدرسه ، غير أنه من أهم واجبات المدرس أن يفهم تلميذه ويعرفه حق المعرفة .

وقد يصعب علينا تحديد معنى الفهم بكل دقة ، غير أننا نذكر فيما يلى بعض الأمور التى تدل على هذا الفهم وتنتج عنه :

أولا : إن الإرشاد العلمى الصحيح يعنى أكثر من مجرد العناية الجسمانية ، والبيت المريح ، والطعام الكافى للطفل . ويشمل فوق ذلك الشعور بالطمأنينة والعطف ، ومشاركة الآخرين فى شعورهم . فالتعليم يعتمد على المزاج والعواطف والانفعالات النفسية ، كما يعتمد على الكلام والأعمال .

ثانياً : برغم أننا ما زلنا ننظر إلى التربية على أنها ليست سوى التحصيل فى المدرسة ، فإنه ينبغى أن نعرف أن الطفل يقوم بعملية التعلم زمناً طويلا قبل التحاقه بالمدرسة .

ثالثاً : إن الفهم الصحيح يؤدى إلى الاهتمام بالوجهة الإيجابية للتأديب . وليست الطاعة غاية فى ذاتها ، ولكنها وسيلة لمساعدة الطفل على أن يتعلم كيفية الاختيار السديد وإصدار الأحكام الرشيدة بنفسه . فالغرض من التعليم : هو إرشاد المتعلم إلى العمل فى حالات معينة ، وتوجيه حوافزه توجيها صحيحاً . وإنا نعلم أن العادات السيئة إذا لم تقوم تصبح عوامل معرقلة ذات تأثير ، وأن الإسراف فى اللين والاستبداد مضران على السواء . ويجب أن يكون أساس الطاعة هو

الاحترام لا الخوف .

رابعاً : إن معرفة الفروق وفهم عواملها قد سهلت الإرشاد المفيد ، فيجب التفريق إذن فى معاملة التلاميذ ، و يتحتم العناية بكل تلميذ على حدة ، والمساواة فى هذه العناية بين جميع الأفراد . كما يتحتم معاملة كل فرد حسب مواهبه وتبعاً لما يحتاج إليه .

خامساً : لقد أدت الأبحاث العلمية إلى ضرورة إعطاء لعب الأطفال معنى غير الذى كان يعرف قديماً : فمنذ مدة لا تزيد على القرن كان ينظر إلى اللعب على أنه من أمور الطيش ومضيعة الوقت ، أما اليوم فينظر إليه على أنه من أهم أعمال الطفل ، ولا يجوز تضحية لعب الطفل بسبب تفكير الأفراد البالغين .

سادساً : يعتمد الاتجاه الحديث فى الإرشاد على معرفة أن الفرد يبدأ قبل المرحلة التى بين الثالثة عشرة والتاسعة عشرة لتكوين ميوله وعاداته التعاونية ، والاعتماد على النفس والابتكار وما شابه ذلك من أمور لازمة لتأهيل الفرد لدخول الهيئة الاجتماعية .

سابعاً : لقد كشفت لنا الأبحاث عن قيمة الإرشاد وعلاقته بالحرية فإن المدرسة التقليدية قد أساءت فى بعض الأحيان فهم أهمية الحرية كعامل أساسى فى عملية التعلم ؛ ولهذا لم تترك للطفل الفرصة ليقوم بأعمال مبتكرة . ومع أننا رأينا أن البعض قد اقترح إعطاء الطفل الحرية المطلقة ، إلا أن الحل الصحيح لهذه المسألة لم نتوصل إليه إلا بعد إدراك أن التربية عملية مطردة النمو ، وأن الحرية الواجب إعطاؤها للطفل تتوقف على مبلغ احتياجه إليها فى كل مرحلة من مراحل نموه وتكوينه . وعلى ذلك فإن الإرشاد الحكيم يحتم فهم الحرية اللازمة فى مراحل النمو والتكوين كعامل أساسى فى عملية التعلم .

وهناك أيضاً العلاقة بين المدرس والتلميذ وهى تدل على نوع سام جداً من التعاون ؛ لأنها تعتمد على الثقة المتبادلة والاحترام . ولهذا السبب يمكن الأخذ بأن الإرشاد واجب أخلاقى هام .

والآن يجدر بنا أن نعود عوداً سريعاً إلى طرق التعليم لنحكم فى ضوئها على طرق التدريس .

فعلى أساس كسب المعرفة ، وعلى أساس ربط المعرفة النظرية بتطبيقاتها العملية المختلفة — نقول على أساس هذا الترابط أقام « سجوين Seguin » ثم

« منتسورى » الطريقة المنسوبة إلى كل منهما . فإذا ما عنيت المدرسة بأن تضع أمام تلاميذها « المشكلات » ثم تضعهم فى المواقف التى تستثيرهم وتدفعهم إلى العمل وتستحثهم إلى إدراك علاقات الأشياء ومعانيها ، لا أن تقدمها إليهم مهيئة ليس عليهم إلا ازدرادها دون هضمها والإفادة منها شيئاً — إذا عنيت المدرسة بكل ذلك أدت واجبها حقاً .

وأما التعلم بطريق الإدراك الحسى Perceptual Learning فيجب أن تستغله فى التدريس استغلالا مفيداً ، إذ من الواضح البين أن جانباً كبيراً من التعليم المدرسى يدور حول معاونة التلاميذ على تكوين مدركات حسية صحيحة حتى تكون فى المستقبل أساساً وطيداً لتكوين مدركات كلية واضحة حافلة بالمعانى والدلالات الصحيحة فالإدراك الحسى أساس كل تقدم عقلى وقوامه . . . ولا شك فى أن جانباً كبيراً من فشل المدرسين فى التدريس والتلاميذ فى التعليم ، يرجع إلى عدم تكوين التلاميذ من قبل تكويناً صحيحاً ؛ فيظل المدرس يتكلم فى أشياء ويسهب فى شرحها والتفصيل ظناً منه أن التلاميذ على خبرة وعلم بالأساس الحسى لما يقول — على حين أنهم ليسوا كذلك فيكون تدريسه ومجهوده مدعاة لتسرب كثير من المعلومات الغامضة ، ومضيعة لكثير من وقت التلاميذ الثمين . ومن ثم وجب أن يستوثق المدرس من من معلومات التلاميذ الحسية وخبرتهم بالأشياء التى تعد أساساً لموضوع درسه . وخير من ذلك وأفضل أن يعنى بجعل أكثر دروسه وطرق تدريسه — فى المدارس الابتدائية على الأقل — دائرة حول الأمور الحسية الواقعية وجعل التلاميذ متصلين بالحياة العملية والأمور الواقعية اتصالا وثيقاً ومباشراً يكسبون منه الخبرة الصحيحة بأنفسهم . وإن التغير الكبير الذى طرأ على التعليم وطرقه الحديثة فى العصر الحاضر إنما يتلخص فى الانتفال من التعليم اللفظى الإخبارى القائم على الكتب والشرح والاستظهار ، إلى التعليم المرضوعى القائم على الخبرة الشخصية بالأشياء والمواقف ذاتها ، كما يتلخص فى الانتقال من نشاط المدرس فى التعليم إلى نشاط التلميذ فى التعلم .

وفى حالة التعلم بالترابط والتداعى Associative learning نجد أن جزءاً كبيراً من التعلم العقلى يقوم على استحداث الظروف والمواقف المناسبة التى تمكن التلميذ من إيجاد روابط عقلية صحيحة بين الأشياء المختلفة وبين المعانى المتعددة —

حتى يفهمها ويتذكرها وقت الحاجة إليها . وكلما كانت الروابط بين المعلومات « منطقية » وكثيرة منوعة كان وعيها أرسخ وتذكرها أيسر وأفيد . بينما مجرد الاستظهار الآلى القائم على روابط عارضة غير « منطقية » ليس ذا قيمة كبيرة..
وإن معلوماتنا وأفكارنا عن الشيء ما هى إلا مجموع المعانى الناشئة عن خبرتنا الحسية السابقة بهذا الشيء المعين . وضعف معلومات إنسان أو غزارتها ووضوحها أو غموضها متوقف على مدى خبرته الحسية السابقة . وهذا توكيد آخر للاهتمام بالدراسات الشيئية والخبرة العملية فى التعليم .

وللترابط وللتداعى قوانين أولية وأخرى ثانوية لهما أهميتهما فى سهولة استذكار الأشياء ووعيها طويلا ، والثانية أهم للمدرس والمتعلم من القوانين الأولية . . . ولما كان للاستظهار والتذكر قواعد عامة توفر على المتعلم كثيراً من الجهد والوقت لذا نرى أن اهتمام علماء التربية والنفس يتجه إلى بحث مسألة الاقتصاد فى التعلم من حيث الجهد والوقت .

وإذا انتقلنا إلى حل المشاكل — التفكير والاستدلال — وجدنا أن لهذه الطريقة أهمية عظمى فى التربية وعلاقة وثيقة بطرق التدريس ؛ لأن المتعلم يكون فيها معتمداً تمام الاعتماد على نفسه ، لا على سواه ، فيشعر بالمشكلة التى تواجهه ويحس ضرورة التغلب عليها لأنها تمسه من قريب ؛ وبذا يكون فى موقف إيجابى فعال نشيط ، يستعمل عقله ويبذل جهده فى استغلال خبرته الماضية للتغلب على العقبة التى اعترضت طريقه وعاقت تقدمه . فهو ليس فى موقف سلبى ، ولا هو معتمد على ما استظهره من كتب استظهاراً آلياً ، بل هو معتمد فيها على ذكائه ومعلوماته وخبرته وسداد طرقه فى التفكير والاستدلال . فهو مضطر إلى التفكير مدفوع إلى البحث لاستنباط الحل .

وإن للتفكير والاستدلال طريقتين معروفتين من قديم هما : الاستقراء ، والقياس ، وهما وإن كانتا متصلتين إحداهما بالأخرى فإنهما متميزتان . ومن بعض الوجوه تعد إحداهما نقيض الأخرى . فى الاستقراء نجمع الجزئيات أولا ونفحصها لندرك ما بينها من الصفات المشتركة لكى نصل إلى نتيجة عامة أو قانون شامل . أما فى القياس فنبدأ بتلك الحقيقة العامة ، ونطبقها ونستخدمها لشرح حقيقة أصغر منها وللتدليل على صحتها أو فسادها . والملاحظ أن المدرس كثيراً ما يتبع

فى تدريسه إحدى الطريقتين أو كلتاهما ، ولا يسمح للتلميذ بأن يفكر بنفسه التفكير المنتظم ويستنتج النتيجة المطلوبة المترتبة على المقدمات المعروضة عليه ، فيجعله بذلك فى موقف سلبى ضار . . . ،فى حين أن المدرس نفسه يقوم بعمل كل شىء . وهذا أسلوب لا ترتضيه التربية الحديثة التى تضع التلميذ فى الموقف الإيجابى.

وعلى هذا يتبين لنا أن مجرد السير فى الدرس على طريقة منتظمة أمر شكلى فقط ، قيمته قليلة وفائدته فى التربية ضئيلة ؛ لأن المدرس هو الذى يفكر لا التلميذ.

ولذا اتجهت التربية الحديثة إلى الاهتمام بإيجاد المواقف أو المشكلة التى تمس التلميذ مباشرة وتتصل بمواضع اهتمامه ، فيجد نفسه مدفوعاً من تلقائه إلى حلها والتفكير فيها . فهو الذى يعالجها بنفسه ويصل إلى حلها بجهده كما يعالجها بتفكيره ونشاطه . . . ولعل الفضل فى ذلك راجع إلى جون ديوى فطرق التربية الحديثة هى طرق تعلم ، لا طرق تعليم وتلقين يكون موقف المتعلم فيها إيجابياً لا سلبياً ، ونشيطاً فاعلا لا مستقبلا يمثل كل ما يلقى إليه مسلماً بصحته . فموقفه يجب أن يكون موقف الباحث المستكشف. . . لا موقف المسلم بكل ما يعرض عليه .

وكل الطرق الفردية الحديثة ترمى إلى هذه الغاية . . . إلى جعل التلميذ يعلم نفسه بنفسه بخبرته الشخصية وجهده الذاتى بإرشاد مدرسيه وتوجيههم . فهى كلها طرق تنقيبية . . . وما ترمى طريقة المشروع أو طريقة دالتن وونتكا ودكرولى ومونتسورى وغيرها . . . إلا إلى إعداد الطفل للحياة ذاتها بواسطة جهوده ، ونشاطه الذاتى . فهى تعتمد على غرائزه وميوله الفطرية المختلفة وتستغلها كقوى دافعة تحفزه إلى العمل وكسب الخبرة .

وهى لذلك تعنى كلها بمصادر الاهتمام والتشوق والدوافع إلى التعلم والانتباه التلقائى وبالنشاط والعمل وبسلوك المتعلم فرداً ومجتمعاً ، وباستعداداته الفطرية وقواه التى منحته الطبيعة إياها ، وتسير مع كل فرد بحسب ما لديه منها . فكل تلميذ فيها يسير فى التعلم بسرعته الخاصة وبقوة قدراته الخاصة كذلك . . .

وأما ما يختص بعنصر التشويق للعمل فله أهمية كبرى ؛ ليكون التلميذ راغباً فى العمل بدوافع نابعة من الباطن .

نصائح عامة للمدرسين :

١ — التعاون : يجب أن نشجع وأن نعلم الطفل الاشتراك فى العمل مع

الآخرين ؛ لأنه فى المستقبل لن يحيا فى صومعة وسيجد أن الحياة كلها حياة تقسيم عمل أو تعامل . فإذا لم نعوده منذ الصغر هذا التعاون فى العمل والتفكير فشلنا فى أن نخلق منه رجلا فى الحياة .

٢ — طريقة التفكير أكثر أهمية من المادة : يجب على المعلم أن يعرف أن طريقة التفكير أهم من المادة التى يفكر فيها . فإذا فرض أن المسألة حلين ؛ حلا عقيما ، وحلا يدل على تفكير وبصيرة ، فالتلميذ الذى حل المسألة بالحل الثانى تفكيره أرقى نسبياً من تفكير زميله . فمهمة المدرس أن يهتم بطريقة التفكير أكثر من اهتمامه بالمادة .

٣ — احترام شخصية الطفل : على المدرس أن يحترم شخصية الطفل أثناء عملية التعلم ؛ لأن هذا الاحترام يكون له نتيجته المهمة فى عملية التعلم فهو من دعائم تعويد الطفل الثقة بالنفس . هو فى الواقع يغذى بعض حاجات الطفل النفسية فالطفل يريد أن يشعر بالأمن — واحترام المدرس لشخصيته يؤدى إلى هذا الأمن والطمأنينة — هذا إلى أن « الشعور بالأمن اليوم يؤدى إلى المخاطرة فى الغد» .

٤ — حيوية المشاكل : ليعلم المدرس أن المدرسة لا يمكن أن تقف بعيدة عن الحياة ، وإذا وقفت المدرسة هذا الموقف كأننا باعدنا بين الكائن الحى وبين الحياة — فمشاكل المدرس فى الفصل يجب أن تكون مشاكل حيوية — فإذا كنت تدرس الحساب فى مدارس البنات فليكن حسابك منزلياً — وكذلك مدرس الجغرافيا والتاريخ يجب أن يستخدم الماضى لفهم الحاضر . وإذا تساءلنا ما الاتجاهات التى تتجه إليها التربية الحديثة فى تطبيق مبدأ التعلم فى طرق التدريس — تكون الإجابات كالآتى :

(ا) فهم المدرس لمشاكل الطفل : تعتمد التربية الحديثة على فهم المعلم لمشاكل الطفولة — فإذا كان المدرس خبيراً بهذه المشاكل أمكنه أن يقوم بالإرشاد وبالتوجيه لهذا الطفل .

(ب) ثم تنصح التربية الحديثة المدرس بأمور أخرى أهمها : شعور الطفل بالطمأنينة ، والعطف ، والمشاركة الوجدانية . فهذه كلها تساعد فى عملية التعلم .

(حـ) والتربية الحديثة تتجه إلى العقيدة بأن التعلم يعتمد على المزاج والانفعالات النفسية والعطف ، كما يعتمد على الكلام والأعمال فـ « الطفل لا يتعلم

إلا ما يعمله » — بل على المدرس أن يلجأ إلى الطريقة العملية كلما أمكن مقتدياً في ذلك بهذه النصيحة : Express yourself in actions as far as possible .

(د) ثم تنصحنا التربية الحديثة بفهم الفروق الفردية بين الأطفال — لأنه لا يمكننا أن نتقدم قيد أنملة مع فرد من الأفراد إذا لم نفهم هذا الفرد فهماً تاما . فنصيحتنا للمدرس : أن يحاول فهم الفروق الفردية بين طفل وآخر ، وأن يشجع تقدم كل طفل على حسب مواهبه .

(ه) وتنصح التربية الحديثة كذلك بإعطاء لعب الأطفال معنى غير المعروف قديماً . فالمدرس يجب عليه أن يقدر قيمة ألعاب الأطفال ويحاول أن يفهم الطفل عن طريقة ألعابه ، وأن يستخدم لعب الطفل كوسيلة من وسائل التعلم .

(و) والاتجاه الحديث أيضاً يدعو إلى مساعدة التلاميذ على تكوين مدركات حسية صحيحة ، حتى تكون في المستقبل أساساً صادقاً لتكوين مدركات كلية واضحة حافلة بالمعاني والأفكار .

(ز) وتهتم التربية الحديثة بإيجاد مشاكل حيوية أمام الطفل مباشرة تمسه وتتصل بمواضع اهتمامه ، فيجد نفسه مدفوعاً إلى حل هذه المشاكل : وليكن الأساس في تحضير الدروس إيجاد مشاكل حيوية ودوافع لحلها .

(ح) وتحاول التربية الحديثة دائماً أن تجعل الطفل يقف موقف الباحث المسترشد أي أنه لا يقف موقفاً سلبياً تملى عليه فيه المعلومات — بل يحاول أن يبحث عن الحقيقة (وسنفصل هذا الموضوع مستقبلا عند الحديث عن طرق التربية الحديثة) .

مراجع الباب السابع

1. Godfrey. H. Thomson. Instinct, Intelligence & Character. Chap. 5, 7 & 24.
2. Woodworth : Psychology. Chap. 13.
3. Rusk : Exprimental Education, Chap. 13.
4. Sturt & Oakden : Modern Psychology & Education.
5. Sandiford : Educational Psychology. Chap. 9 & 10 & 11.
6. Thorndike E.L.: Educational Psychology Vol. II.
7. Freeman, F.N. How Children learn.
8. McDougall : The Energies of men. Chap. 23.

الباب التاسع

الطريقة فى التدريس

تمهيد :

نحن لا نطالب المدرس باتباع طريقة جامدة فى التدريس، بل على المدرس أن يكون المبتدع لطريقته . ونسمح له أن يرفض الطريقة التى تملى عليه إملاء ، وأن يتبع الطريقة التى تتناسب والظروف المحيطة به . فشخصية المدرس وتجاربه وسنه ومعلوماته كفيلة جدا بأن تجعله المتصرف فى إدارة شئونه ، والطريقة التى يتبعها فى تدريسه تتوقف على شيئين هما : المدرس والتلميذ . وقبل أن ندخل فى تفاصيل العلاقة بينهما جدير بنا أن نتساءل عن الغرض من التدريس .

يوفر علينا جون آدمز الإجابة عن هذا السؤال فيقول : نقصد بالتدريس الصحيح تزويد الطفل بالمعلومات التى يمكن أن تؤثر فى شخصه تأثيراً عملياً . غير أن المعرفة لا يمكن أن يكون لها مثل هذا التأثير ما لم تكن المواد التى تتكون منها مرتبة بشكل يتفق مع الهدف الذى ترمى إليه . فالمعلومات الكثيرة التى لا يرتبط بعضها ببعض لا تفيد كثيراً . فالعبرة إذن ليست بكمية المعلومات التى نتلقاها ، بل بالفائدة التى نحصل عليها من تلك المعلومات .

والمدرس الماهر هو الذى يقود أفكار التلاميذ من مرحلة إلى غيرها ، ولا يحملهم على محاكاته وترديد ما يقول من غير روية أو إعمال فكر ، فإن ذلك يخرج مخلوقاً مقلداً لا إنساناً مفكراً . فيجدر بالمعلم أن يحمل التلاميذ على أن يفكروا بأنفسهم ، ويعبروا على قدر ما يستطيعون بألفاظهم . على أنه ليس من الصواب أن يقوم المدرس وحده بعبء عملية التدريس ، من غير أن يجعل للتلاميذ حظاً من الاشتراك فى الدرس ، فيكون عمله كمن يروض فكره على سرد الحقائق ، ويكون موقف التلميذ إذ ذاك موقف من تساق المعلومات إلى فكره ، وهذا يخمد قوى الطفل. فالمدرس إنما يعمل « مع » الطفل لا له . وواجب المدرس

أن يترك التلميذ يعمل ما يستطيع عمله تحت إشرافه وإرشاده ، وأن يعود تلاميذه مواجهة الصعاب ؛ فإن ذلك يجعل تعليمهم نافعاً ثابتاً .

على أن شخصية المدرس لها فى التدريس أثر كبير . ولقد يكون اهتمام التلاميذ وانتباههم راجعاً إلى المدرس وقدرته ومهارته ، أكثر مما يرجع إلى مادة الدرس . وإن للأطفال قدرة مدهشة على تعرف حقيقة المدرس وخلقه ، والوصول إلى أعماق نفسه فيتأثرون به وهذا التفاعل النفسى — مع قوة تأثير المدرس التى هى أشبه بشعاع ينفذ إلى القلوب — من أهم أسباب النجاح فى التدريس :

والقدرة على الوصول إلى نفوس الأطفال ، واجتذاب قلوبهم ، والامتزاج بعقولهم ، والاندماج فى دنياهم الفكرية ، وفهم أساليبهم ، ومعرفة ما يهتمون وما لا يهتمون به — من المواهب التى يمنحها المدرس ، وبها يستطيع أن يكون مرن الطبع ، وأن يجارى الأطفال من غير أن يكون طفلا . كما أن شغف المدرس بعمله ، وصدق يقينه به ، وثقته بما يلقيه ، واهتمامه بدقائقه ، وابتعاده عن التردد والشك ، كل ذلك مما يرفع منزلته ويزيد فى قيمة درسه فى نفوس الأطفال . وإن قلة الاكتراث بالدرس لاتنتج إلا إهمالا وانصرافاً من الأطفال عن درسهم . فجدير بالمدرس أن يجعل التلاميذ يحسون بفائدة ما يلقى عليهم وقيمة ما يفهمون ، متدرجاً معهم من حيث السرعة والبطء ، مراعياً درجة الصعوبة والسهولة للحقائق التى يتضمنها الدرس ، ملاحظا قوة التلاميذ ومقدار ما هم عليه من تعب أو نشاط أو غير ذلك .

وعنصر التغيير مهم جدا فى التدريس لصغار الأطفال . ولذلك يجب أن يكون المدرس على استعداد للانتقال من حالة إلى حالة مستعيناً بالأمثلة ، وبوسائل الإيضاح وبالتغيير فى طريقة الإلقاء والسير فى الدرس — إذا رأى الملل فى نظرات التلاميذ وملامحهم . وكلما كان الدرس باعثاً على السرور والانتباه كان نجاح المدرس عظيماً ، إذ أنه يتمكن من جذب قلوب التلاميذ واسترعاء انتباههم ، فتنشط عقولهم ، وتتجه حواسهم للمدرس ، فيجدون فى الدرس ضوءاً ينير قواهم المفكرة ، وعاملا يحبب إليهم الاستمرار من غير ملل .

على أن مشكلة المشكلات فى التدريس هى « كيف يضمن المدرس انتباه التلاميذ إلى الدرس ؟ » من الواجب أن يكون الدرس باعثاً على السرور والانتباه

وأن يسلك المدرس إلى ذلك أسهل الطرق وأقربها إلى الغاية حتى يجتذب قلوب التلاميذ ويملك زمام نفوسهم فتنشط بذلك عقولهم . فالانتباه وعلاقته بالاهتمام ركن أساسى فى عملية التدريس ، ومشكلة هامة من مشكلاتها ، جدير بنا أن نتناولها فى شىء من الإيجاز .

المراجع

1. Green and Birchenough : A Primer of Class Teaching.
2. Raymond : Modern Education.
3. J. Adams : Exposition and Illustration.
4. Dumville : Teaching, Ist Nature and Varieties.
5. Hill : The Teacher in Training.
6. Strayer : A Brief Course in the Teaching Process.

٧ — أصول التربية وفن التدريس للأستاذ أمين مرسى قنديل .

الفصل الأول

الانتباه والاهتمام

لا ينكر أحد أن مسألة الاهتمام ذات قيمة كبرى للمدرس . فقد يكون الدرس متقناً ، ولكنه لا يأتى بثمرة ، لأن التلاميذ غير منتبهين إليه . وإنه لمن الأفضل أن يدرس المدرس للتلاميذ بطريقة شيقة على أن يكونوا منتبهين إلى الدرس بدلا من أن يقدم إليهم درسه بوضوح بينما تكون أفكارهم مشتتة . وترجع أهمية الانتباه إلى أنه يدخل فى كل نشاط عقلى . فإن العقل عندما يكون نشيطاً يجب أن يكون منتبهاً إلى شىء ما . وكلنا يعرف ما يقصد بقولنا (منتبه) .

وقديماً كانوا يعتقدون أن الانتباه ملكة أو قوة فى العقل يمكن أن توجه إلى أى شىء ، وأنها قابلة للتدريب والتمرين . ولكن من الواضح أنه ليس هناك انتباه قائم بذاته . فالانتباه لا يكون إلا عندما يكون الشخص منتبهاً إلى شىء . فمن الأفضل إذن أن نقول (إنى أنتبه إلى عملى) من أن تقول (انتباهى موجه إلى عملى) فالانتباه كالانفعال نشاط فى الإنسان الذى يكون منتبهاً . فالانتباه هو الاسم الذى نصف به نوعاً خاصاً من الخبرة . وهو إذا انفصل عن الشخص المنتبه والشىء المنتبه إليه لا يكون شيئاً .

وقد نظر القدماء من علماء النفس إلى الانتباه من وجهة عقلية فقط ، مؤكدين مظهره الإدراكى فحسب . فوصفوه بأنه ليس إلا تركيزاً للشعور فى فكرة أو فى موضوع للتفكير . فنحن إذا ما ركزنا نظرنا فى شىء ما فإنا نراه بجلاء ، كما نرى أيضاً غيره من الأشياء القريبة منه أقل جلاء ، والأشياء التى تبعد عن هذه أقل من سابقتها جلاء وهكذا . وأخيراً هناك أشياء لانراها إلا من زاوية عيننا . وكما هو الحال فى ميدان البصر كذلك يكون فى ميدان الشعور . فموضوع الانتباه (الشىء المنتبه إليه) يكون واضحاً وغيره من الأشياء أقل وضوحاً ، كما أن هناك أشياء فى هامش الشعور . وبذلك يكون الانتباه عملية تجعل الأشياء التى نفكر فيها جلية أمام العقل وكما أنه يمكننا بواسطة آلة التصوير أن نجعل الصورة واضحة بتركيزها . كذلك بتركيز شعورنا فى فكرة ما فإنا نزداد معرفة

بهذه الفكرة . ويمكننا أن نقول بتعبير آخر : إنه أثناء عملية الانتباه ينحدر مجرى الشعور بطيئاً ويصير الموضوع المنتبه إليه أكثر ثباتاً وجلاء . فالوضوح إذن نتيجة الانتباه ، أوكما يقول تتشنر Titchner : « إن مسألة الانتباه تنحصر فى « الجلاء الحسى » ووجهة نظره هذه عن الانتباه ، على جانب كبير من الأهمية ، ولا ننكر صحتها . على أن الإنسان ليشعر أنها تتخطى النقطة الرئيسية فى هذا الموضوع ، فإنها لا تجيب عن هذا السؤال : لماذا ننتبه ؟ من أين يأتى الدافع فى عملية الانتباه ؟ إنه يأتى من العوامل الانفعالية والنزوعية الكبيرة الأهمية ، والتى أهملت فى التفسير العقلى للانتباه . فمجرد الفهم والوضوح ليس كافياً لأنه فى أية عملية انتباه يصبح العقل فعالا ، وينزع إلى أن يقوم بعمل ما . والمدرس المجيد الذى يضع نصب عينيه غايات أكثر من مجرد تفهيم تلاميذه — يعمل على أن يقود هذه القوة العقلية . حتى إن علماء النفس المحدثين الآن يعترفون تماماً بمظاهر الانتباه الوجدانية والنزوعية :فماكدوجال يعرف الانتباه بأنه نزوع إلى الإدراك Striving to cognise أو أنه مجرد نزوع ينظر إليه من وجهة تأثيره على عملية الإدراك

"Attention is merely cognition or striving considered from the point of view of its effects on cognitive process".

فالانتباه الآن أبعد من أن يكون ملكة عقلية ، وهو نوع من النزوع . وكلما قوى النزوع اشتد الانتباه . وكل خبرة نزوعية تتضمن نشاط استعداد نزوعى فى تركيب العقل . فى الانتباه يكون نوع الاستعداد فعالا ، أو بتعبير آخر : يفتح خزاناًمن النشاط العقلى . وإن النظرإلىالانتباه على ضوء هذا الاستعدادالنزوعى يمكننا من الإجابة عن هذا السؤال : إلى أى الأشياء ننتبه ؟ الانتباه أهم مظهر لقوة الاختبار العامة التى ذكرها « دريفر » كأحد المميزات الرئيسية للنفس . ولكن ما العامل الذى يحدد اختيار شىء دون غيره ويجعله موضوع الانتباه ؟ قيل إن الآثار الحسية تختار بناء على شدتها ، فإنا ننتبه مثلا إلى البرق الخاطف والصوت الذى يحدثه سقوط شىء . ولكن هذا لا يذهب إلى أصل المسألة ؛ لأننا عندما نكون منهمكين فى عمل فإنا نظل منتبهين إليه على الرغم من تأثير صوت مرتفع على آذاننا . وإن السبب الحقيقى فى أن مثل هذه الأشياء قابلة لأن تكون موضعاً لانتباهنا لا نجده فى أن هذهالأشياء تكون شديدة الوقع أو تحدث فجأة ،

بقدر ما نجده فى أن هذه الأشياء تثير فينا الدهشة أو الخوف . أو بتعبير آخر : يمكن أن نستعير مجاز« فماكدوجال» فنقول: « إنها مفاتيح لأقفال الاستعدادات الغريزية » . وهذه المثيرات الطبيعية للغرائز فى الرجل على الأقل لا تكون آثاراً حسية فقط ، بل قد تكون أيضاً صوراً أو أفكاراً . فإذا رقدنا للنوم ولم يطرق أجفاننا يمكننا أن نرى بقليل من اليقين أننا ننتبه إلى شىء يثير فينا استعداداً غريزياً . فنحن ننتبه إلى هذه الأشياء ونحوها لأنها تهمنا كثيراً . والأشياء التى تهمنا أكثر من غيرها هى الأشياء التى توقظ غرائزنا . وعلى ذلك فغرائزنا هى التى تختار لنا الأشياء التى تكون موضع اهتمامنا .

وقبل أن نشرح العلاقة الوثيقة بين الانتباه والاهتمام يحسن بنا أن نوضح المعنى الذى نقصده بكلمة « الاهتمام » ولهذه الكلمة ثلاثة معان : فى اللغة اللاتينية على الأقل تعنى كلمة الاهتمام It matters or it concerns فالشىء الذى يشوقنا هو الذى يعنينا أو يهمنا ونحن إذا قبلنا هذا التفسير فإننا بذلك نعطى لكلمة الاهتمام معنى موضوعياً objective فنستعملها لتدل على شىء خارج الشخص المهتم . فمثلا إذا قلنا : إن هذا الرجل يهتم بالتصوير ، فإنا نقصد أن التصوير يهمه matters to him كما يمكننا أن نقول : إن التصوير أحد مواضع اهتمامه الرئيسية. ولكنا يمكننا أيضاً أن نستعمل كلمة الاهتمام لوصف شعور الشخص عندما يكون منهمكاً فى التصوير فهنا الاهتمام نوع من شعور الشخص أو خبرته experience فلكلمة اهتمام هنا معنى ذاتى "subjective" ويوافق كثير من علماء النفس البارزين على هذا المعنى فإن "Stout" يستعمل كلمة الانتباه لتدل على المظاهر النزوعية الوجدانية للخبرة ، بينما يستعمل « دريفر » الكلمة المركبة instinct-interest لتدل على المظهر الوجدانى المهم لكل خبرة .

ولكن إذا استعملنا كلمة الاهتمام لتدل على نوع معين من الخبرة التى تتغير بين لحظة وأخرى فإن كلامنا يتضمن أن الشخص لا يكون مهتماً بشىء لا يفكر فيه . ولكن هذا لا يتفق مع الواقع ، فالرجل المهتم بالتصوير يظل على اهتمامه بالتصوير عندما يفكر فى شىء آخر (فالاهتمام إذن حالة دائمة للشخص) كما يقول فماكدوجال .

ويمكن أن نقول إن حالة الاهتمام الدائمة فى التصوير مثلا تتضمن وجود

استعداد منظم فى التركيب العقلى حول فكرة التصوير . فالاهتمام إذن هو الاستعداد . ويكون لهذا الاستعداد معنى تركيبى structural ثابت . وهذا ما يقوله ديفز من أن « الاهتمام هو استعداد فى مظهره الفعال » .

Interest is a disposition in its dynamic aspect.

وفى رأينا أن هذا المعنى هو أكثر المعانى دقة . فبدلا من أن تستعمل كلمة الاهتمام لتدل على الشيء الذى نهتم به ، قد يكون من الأفضل أن نتحدث عن (عملية انتباهية) أو حالة بذل الانتباه .

والاهتمامات الأساسية عند الإنسان هى الغرائز نفسها . وبجانب هذه المركبات الموروثة عندنا أيضاً الاستعدادات المكتسبة المعقدة ، وهى العواطف . والفكرة التى تنتظم حولها العاطفة هى موضوع اهتمام مكتسب . فإذا قلنا : إن إنساناً مهتم بالتصوير فمعنى ذلك أن لديه عاطفة للتصوير . فالعاطفة نفسها اهتمام مكتسب. ويدلنا هذا على أن مجرد المعرفة لا يوجد بالضرورة اهتماماً بالشيء . فالاهتمام حالة نزوعية أكثر منه حالة إدراكية . ويجب أن تنتظم الانفعالات حول الفكرة عن موضوع الاهتمام . وفى الحق إن وجود عاطفة يجعل فى الشخص معرفة عن الشيء . ولكنا نجد فى الوقت نفسه أن كثيرين من الناس عندهم معرفة بأشياء لا يكونون مهتمين بها اهتماماً مباشراً . فالاهتمام والانتباه ليسا إلا وسائل مختلفة للنظر إلى الشيء نفسه ، كوجهى العملة . وتستعمل كلمة الاهتمام للتركيب نفسه بينما تستعمل كلمة الانتباه لتصف الخبرة التى يكون هذا الاستعداد مستعداً دائماً لتجديدها — خبرة التفكير فى أشياء معينة والنشاط بالنسبة لها . ويقول مكدوجل : معنى أن تكون مهتماً (عندك اهتمام) بأى شيء أن تكون مستعداً لأن تنتبه إليه . بينما يتضمن الانتباه نشاط تركيب عقلى أو كما يقول Stout « الاهتمام انتباه ضمنى مختف ، والانتباه اهتمام فى حالة عمل » .

Interest is latent attention and attention is interest in action.

أنواع الانتباه :

هناك الانتباه الذى تحكمه الغرائز والعواطف ويسمى مثل هذا الانتباه الذى لا يحتاج فى بقائه إلى إرادة — انتباهاً غير إرادى nonvolitional attention والانتباه المحكوم بالغرائز يمكن تسميته انتباهاً غريزياً ، وإن كان المعتاد تسميته

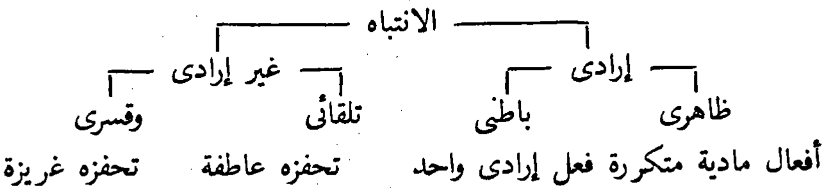
انتباهاً قسرياً أو غير إرادى . أما الانتباه الذى تكون القوة الدافعة فيه اهتماماً مكتسباً أو عاطفة فيسمى انتباهاً تلقائياً غير إرادى أيضاً . وهناك نوع آخر من الانتباه ؛ فنحن يمكننا أن ننتبه إلى أشياء لا تكون موضع غرائز أو عواطف ، ولأجل أن نحتفظ بانتباهنا إليها نبذل إرادتنا . وقد يظن بعضهم أن هذا الانتباه الإرادى لا يتفق مع المبدأ الذى شرحناه عن الارتباط الوثيق بين الانتباه والاهتمام . ولكنا إذا وضعنا نصب أعيننا المعنى التركيبى لكلمة الاهتمام لا تضح لنا عدم صحة هذا . فقد ينتبه الطالب بمجهود من إرادته يبذله إلى موضوع دراسى لا يجذبه ولا يثير فيه أى غريزة أو عاطفة . على أن هذا الموضوع يهمه فى الواقع ، أو بعبارة أخرى : هو موضوع غير مباشر لاهتمامه ، ولكنه يهمه لأنه لازم للنجاح فى الامتحان ، أو لأنه يحسن مركزه أو مهنته ، أو يهتم به لرغبته فى المحافظة على احترامه لنفسه ، ولذلك يسمح لنفسه بالتقهقر أمام هذا الموضوع . ولكن ما هذه الإرادة Will التى يبذلها الشخص فى هذا الوقت ؟ هذه الإرادة هى نشاط الذات المنظمة كلها . فالقوة التى تحتفظ بالفعل الإرادى ليست هى الغريزة أو العاطفة ، بل هى الشخصية الملتئمة . فالاهتمام الذى نجده وراء الانتباه الإرادى ليس هذه الغريزة أو تلك العاطفة ، بل العاطفة هى الشخصية ذاتها . وهى أهم استعداد فى الشخص . وعلى ذلك فهذا الاهتمام أعظم الاهتمامات التى نملكها . فالانتباه الإرادى إذن لا يبطل النظرية القائلة بأن الانتباه اهتمام فى حالة عمل ، بل إنه ليثبتها ، وهذا الاهتمام فى حالة عمل هو عاطفة اعتبار الذات .

ويقسم الانتباه الإرادى عادة إلى قسمين :

١ — الانتباه الإرادى الذى يحفزه فعل إرادى واحد . وهذا يظل وقتاً طويلا .

٢ — انتباه إرادى يحتاج فى استمراره إلى أفعال إرادية متكررة (ويسمى هذان النوعان انتباهاً إراديا باطنيا وانتباهاً إراديا ظاهرا

أما الانتباه غير الإرادى فينقسم إلى : تلقائى تحفزه العاطفة ، وإلى قسرى تحفزه الغريزة.



الانتباه والاهتمام فى المدرسة

مبدأ الاهتمام والانتباه فى التربية مبدأ حديث انتقده بعضهم بأنه يؤدى إلى التربية اللينة . فإن المدرسين إذا جعلوا كل شىء يدرسونه شائقاً فإنهم يفسدون النسيج الأخلاقى فى تلاميذهم ، ويفشلون فى إعدادهم للحياة الجدية المستقلة . على أنا إذا كنا مصيبين فيما ذكرنا من أن كل انتباه يجب أن يكون وراءه اهتمام فإن منتقدى مبدأ الاهتمام يجب أن يكونوا مخطئين . وقد يكون منشأ هذا النقد من الخلط بين التشويق وبين التسلية أو السرور . فلا أحد ينكر أن كرسى طبيب الأسنان مكان مهم ، ولكن قليلين يمكنهم أن يقولوا إنه سار . فعلينا أن نكرر أن موضوع الاهتمام هو الشىء الذى يهمنا أو يعنينا واللذة والألم أو السرور وعدمه ليسا إلا نتائج جانبية ؛ لأن الشعور السار ينتج عندما يصل اهتمامنا إلى مرماه . وعلى المنتقدين أن يوسعوا تفسيرهم لمعنى الاهتمام فى التربية ، فالاهتمام استعداد فعال قد يكون غريزة أو عاطفة وقد يكون الذات المنظمة . وفى هذه الحال قد تحفز الإرادة الانتباه إلى شىء لا يكون سارا أو لذيذاً . فالانتباه الإرادى يحفزه الاهتمام ، أو ما هو أهم من ذلك وهو عاطفة احترام الذات . فهناك أعمال شاقة فى المدرسة علينا أن نشعر التلاميذ أنها تهمهم . ويكون العامل الذى نمد به التلاميذ فى بعض الأوقات هو عامل اعتبار الذات . على أنه يجب ألا نحتقر الرضاء الوقتى الذى يناله الشخص من التغلب على العقبات التى تصادفه . ويمكننا أن نرد على ذلك المنتقد الذى يرى أن التلميذ يجب أن يواجه كثيراً مما لا يشوقه حتى تقوى إرادته بالمران ــ بأننا فى اتباعنا هذه النصيحة لا نخرج عن مبدأ الاهتمام الذى شرحناه .

وأنواع الانتباه جميعها لها محلها فى التربية . ومن الواضح أن الانتباه الغريزى يجب استخدامه فى بدء التربية ، لأن التلميذ لم تتكون عنده بعد عواطف أو عاطفة اعتبار الذات حتى يمكن الرجوع إليها . فمدرس الأطفال عليه أن يستخدم غرائز الاستطلاع والسيطرة وغيرها ، ليحتفظ بالانتباه ، ويستغله فى التعليم ، ولكن المدرس العاقل يجب أن يفهم أنه فى هذه الحالة إنما يستخدم مادة (خاماً) وأن هذه الأنواع الأولية من الانتباه يجب أن تتبعها أنواع أسمى . وعلى مدرسى

الكبار من التلاميذ أن يتجنبوا الطرق الفجائية ، فالضرب على الدرج لا شك يجلب الانتباه ، ولكن هذا الانتباه لا يكون مثمراً بالنسبة للعلم الذى يدرسه التلاميذ . واهتمام العاطفة والانتباه التلقائى غير الإرادى على أكبر جانب من الأهمية فى التربية العقلية . فعلى المدرس البعيد النظر أن يبدأ باستغلال العواطف التى تكونت فى التلميذ ، وأن يرجع إلى هواياته Hobbies ويربط بمهارة حول هذه الاهتمامات . ولكن عمل المدرس لا ينتهى هنا ، بل عليه أن يكون عواطف حب للأشياء المدرسية المختلفة ، فمدرس الرياضيات مثلا يعمل على أن يكون فى تلاميذه حبا فى الرياضيات ، حتى لا ينظر إليها التلميذ على أنها واجب عليه ، بل على أنها عمل يشوقه . فهذا المدرس يعمل على أن يجعل من تلاميذه رياضيين تسودهم الروح الرياضية لا ببغاوات كل همهم أن يجوزوا الامتحان .

والانتباه التلقائى غير الإرادى هو أسمى أنواع الانتباه فى العمل العقلى المثمر . فإذا ما تكونت فى التلميذ هذه العواطف فإنه يقوم على تربية نفسه بنفسه ناظراً إلى المدرس باعتباره صديقاً ومرشداً له فى أبحاثه . وحقاً إن هذا هو المثل الأعلى الذى نهدف إليه .

وعلينا أن نعتمد على الانتباه الإرادى فى كثير من أعمالنا ، مشجعين تلاميذنا بكل الوسائل على الانهماك فى دروسهم . وعلينا أن نعتمد على عاطفة اعتبارهم لذواتهم ، ونحثهم على ألا يسمحوا للعقبات أن تقهرهم . ولكن من الواضح أن الانتباه الذى تحفزه الإرادة لا يمكن أن يناقش الانتباه الذى يوجد وراءه اهتمام مباشر . والنتائج العقلية للانتباه الإرادى لا توازى نتائج الانتباه غير الإرادى . على أنا إذا تركنا العقلية جانباً واهتممنا بالتدريب الخلقى فإن الحال يختلف : فهنا الانتباه الإرادى على جانب كبير من الأهمية فليس يشك أحد فى قيمة تمرين التلميذ على أن يبذل انتباهه لأشياء لا تشوقه . وتدريب الإرادة بالتدريج فى المجهود العقلى هو أحد الميادين التى يتم فيها هذا التمرين .

REFERENCES

1. Sturt & Oakden : Modern Psychology and Education.
2. Ross. J.S. Ground work of Educational Psychology.
3. R.R. Rusk : Experimental Education.
4. C. Fox : Educational Psychology.
5. Green & Birchenough : A Primer of Teaching Practice.
6. Collins and Driver : Psychology and Practical life.

الفصل الثانى

تحضير الدروس

أهمية التحضير :

الغرض من تحضير الدروس هو تعيين حدود المادة المراد إعطاؤها للتلاميذ ، وكذلك ترتيب الحقائق التى يتضمنها موضوع الدرس ، ورسم خطة محددة وواضحة يمكن بها توصيل المعلومات إلى أذهان التلاميذ بالشكل الذى يتناسب وعقلياتهم . ولذلك فإن التحضير أمر حيوى مهم فى عملية التدريس ، وبدونه لا يتمكن المدرس من السير على نهج واضح فى درسه ، أو يصل إلى ما ينشد من غايات . ومهما كان الدرس بسيطاً ، ومهما بلغ علم النفس ، وامتيازه فى مادته ، فلا بد من التحضير .

والتدريس يتطلب : إعداد المادة ، ورسم الطريقة ، وتدوين المذكرة ، ثم إلقاء الدرس .

إعداد المادة :

جدير بالمدرس أن يعين حدود مادة الدرس ، وأن يرتب الحقائق على خير طريقة تناسب عقول تلاميذه . واستزادة المدرس من المادة ورجوعه إلى مصادر مختلفة — تمكنه من أن يهضم حقائقها ، وينفث فيها من روح الحياة والنشاط . ومهما كانت المادة بسيطة فهى تحتاج لتحضير . ولا بد من التأكد من صحة الحقائق التى تحتويها المادة . فكثير من المعلومات التى يدلى بها المدرس يكون قد اكتسبها من السماع دون دراسة وبحث . ويجدر بالمدرس أيضاً أن يعلم أكثر مما يتطلب الدرس ، وأن يحلل الحقائق حتى يلم بها من جميع وجوهها ، وأن يختار من المادة القدر الذى يناسب الزمن المخصص ، والغرض المقصود من الدرس ، وقوة التلاميذ ، والصعوبة أو السهولة .

وخير ترتيب للمادة هو ما كان طبيعياً ، فترتبط كل حقيقة بما يلابسها وتتصل اتصالا متيناً ، وتكون متدرجة فى صعوبتها . ومما يجدر بالمدرس التفكير فيه أن يعلم من أين وكيف يبدأ الدرس ؟ فيجب أن يبحث عن أساس متين من

معلومات التلاميذ يبنى عليه المعلومات الجديدة ، فيفكر فى حلقة يصل بها المدرس الجديد بالدرس القديم . وإذا كان المدرس يعلم معلومات تلاميذه السابقة . وقواهم ومواهبهم كانت الخطوة الأولى من الدرس سهلة أمامه . على أنه على كل حال يستطيع بقليل من الأسئلة أن يمهد السبيل للسير فى الدرس .

ومن المستحسن جداً أن يقسم المدرس درسه إلى مراحل فهذا يمكن المدرس من أن يجعل بين هذه المراحل فترات يستجمع فيها التلاميذ انتباههم ، ويجددون نشاطهم للمرحلة الثانية . فالمدرس إذا استمر فى الدرس دفعة واحدة من غير فترات كان ذلك باعثاً على السآمة والملل . ولهذه الفترات التى تمر بين مرحلة وأخرى فائدة جديرة بالذكر . فهى تمكن المدرس من التثبيت من فهم التلاميذ للمرحلة السابقة ، حتى إذا ما أحس أن بعض النقط يعوزه الوضوح أعاده فثبته فى عقولهم ، وأظهر بجلاء النقط المهمة فى الدرس ، ولخص الدرس فى حقائق متبلورة وأثبتها على السبورة . ويا حبذا لو كانت هذه المراحل متوسطة فى العدد لا بالكثيرة التى تجعل الدرس مفككا ، ولا بالقليلة التى لا تساعد المدرس على مراجعة أجزاء الدرس .

أما مصادر المادة التى يستقى منها المدرس معلوماته فهى تتوقف على نوع الدروس التى يتصدى لتحضيرها . فهناك مواد تحتاج بطبيعتها إلى اطلاع أكبر من غيرها ولعل أول مصدر يمكن أن يرجع إليه المدرس هو الكتاب المقرر ، فهو يتمشى غالباً مع المنهاج الموضوع . على أن الاقتصار عليه لا يخلو من الخطورة . فقد يكون الكتاب المقرر غامضاً أو ناقصاً مبتوراً فى بعض الأجزاء . وقد يكون سبباً فى تسرب الملل إلى التلميذ لأن ما يقال له هو نفس ما يقرؤه . ولذلك كان لزاماً على المدرس أن يستعين بمراجع أخرى .

وللمدرس أن يستقى مادته من مصادر أخرى – بالإضافة إلى الكتب – كالصحف اليومية ، « والمجلات » ، « والسينما » ، والمسرح ، والإذاعة اللاسلكية. فبعض « دور السينما » يعرض مناظر متنوعة لحياة الشعوب المختلفة ، أو أفلاماً تمثل بعض النواحى العلمية . وهناك المعارض والمتاحف التى تقام بين آن وآخر . والتربية الحديثة قد بدأت تتجه إلى تغيير الاتجاه القديم الذى يقتصر على الكتاب باعتباره مصدراً للمادة ، وتحث المدرس على أن يستقى مادته من واقع الحياة .

فخبرة المدرس الشخصية أهم مصادر للمادة . وهكذا كلما اتسعت خبرة المدرس كان أقدر سيطرة على المادة وتكييفها للمواقف الجديدة ، كما يصبح تدريسه أقرب إلى الهدف المقصود منه . هذا ويتمكن المدرس من إتمام نقص الكتب بدراسة الطبيعة ومظاهرها ، وزيارة الأسواق ، والقيام بالرحلات ، وزيارة المتاحف ومكاتب السياحة ، والبريد ، والسكة الحديدية .

المبادئ التى تراعى فى اختيار المادة وترتيبها :

توضع للمادة عادة مناهج تراعى فيها عدة عوامل مهمة كطبيعة الطفل والبيئة التى يعيش فيها ، والأهداف المتوخاة من تلقى هذه المادة . وهناك مبادئ عامة يجب مراعاتها فى اختيار المادة وهى :

أولا صحة المادة : جدير بنا معشر المدرسين أن نزود التلميذ بالمادة الصحيحة من جميع الوجوه ، وأن نعمل دائماً على استبعاد الجوانب الخاطئة منها فقد أثبتت التجارب السيكولوجية أنه من الصعب التخلص من التأثير الأول الذى يتركه المدرس بعمله وقوله فى نفس الطفل .

ثانياً : مناسبتها لعقول التلاميذ من حيث مستواها ، فلا تكون فوق مستوى إدراكهم العقلى فيصعب فهمها ، ولا دون مستواهم فيستهترون بها . فمن الصعب مثلا على طفل فى السنة الثالثة بالمدارس الابتدائية أن يدرك أسباب الخسوف والكسوف ، أو يلم بقاعدة أرشميدس للأجسام الطافية . فيجب إذن أن نزود التلاميذ بما يتناسب وقدراتهم العقلية .

ثالثاً : يجب أن تكون المادة مرتبطة بحياة التلميذ وبالبيئة التى يعيش فيها . ففى دروس الجغرافيا مثلا يجب ألا نعطيه شيئاً عن آسيا قبل أن يدرس البيئة المحيطة به . وفى دروس الصحة يجب أن يتعلم التلميذ الإرشادات والقوانين الصحية التى تتناسب مع البيئة التى يعيش فيها .

رابعاً : يجب أن تكون مناسبة للوقت المخصص لها ، فلا تكون طويلة فيملها الأطفال ولا يستطيعون تذكرها ، ولا قصيرة فيفهمونها بسرعة ويضيعون الباقى من الزمن فى عبث غير منتج .

خامساً : يجب أن تكون مرتبة ترتيباً منطقياً [١] ، فيكون كل جزء مرتبطاً

---

(١) سنذكر فيما بعد أن الترتيب السيكولوجى لا يقل أهمية عن الترتيب المنطقى .

تمام الارتباط بما قبله ، وأن تكون حلقاتها متصلة بعضها ببعض ، وأن تكون نقطها الأساسية بارزة واضحة .

سادساً : يجب أن تكون مقسمة إلى وحدات رئيسية . وكل وحدة فى ذاتها مجموعة لوحدات أصغر منها . والمقصود من تقسيمها إلى وحدات أن يفكر المدرس مقدماً فى برنامج عمله ،وأن يقسم مادة المنهاج إلى وحدات طبيعية تقطع فى فترات معقولة كبضعة أيام أو بضعة أسابيع . وليس من الضرورى أن تتمشى مادة الدرس مع صفحات الكتاب أو فصوله ؛ لأن الكتب تقسم وتبوب بشكل يناسب ظروف الطباعة والكتابة والتأليف وهذا لا يلزمنا أن نتقيد به فى التدريس .

سابعاً : يجب أن ترتبط مادة الدرس الجديد بمادة الدرس القديم . ويستلزم هذا محاولة إيجاد العلاقة بين الدرس القديم والجديد ، وجمع أطراف كل درس قرب انتهائه ، بحيث تتضح وحدته . ويحسن إن أمكن إثارة المشكلة التى يمكن أن نتخذها أساساً للدرس المقبل .

أما فى إعداد الطريقة فننصح المدرس أن يتبع ما يأتى :

١ — أن يفكر فى طريقة عرض الدرس فإن هذا يزيد المادة وضوحاً وحيوية فى ذهن المدرس نفسه .

٢ — وعليه أيضاً أن يختار الطريقة المناسبة لسن الطفل . فلو فرضنا أن المدرس يعرف مادته معرفة مناسبة ، فإن هذا لا يعفيه من وجوب تكييف هذه المادة بحسب معدل وقدرة كل فصل ، بل كل تلميذ بقدر ما يستطيع وبقدر ما يعلمه عن كل تلميذ .

وليعلم المدرس أنه فى تجديد التحضير للدرس تجديد لشباب المدرس نفسه . لا من حيث المظهر الخارجى بل من حيث إقباله على تدريس مادته ، ومن حيث القضاء على الآلية ، والملل فى تكرار درس ما . وخير ما يسلك من السبل أسهلها وأقربها . وقد يحسن المدرس صنعاً إذا استعاد صورة درسه واستعرضها فى فكره قبل إلقائه ، لكى يستطيع أن يعلم إجمالا ما عسى أن يكون للدرس من أثر فى نفوس التلاميذ ، وموقفهم أمام عناصره المختلفة . فإذا كان بعض هذه النقط مما سيستنبطه التلاميذ بأنفسهم وجه إلى ذلك عنايته ، واتخذ العدة لنوع الأسئلة التى سيلقيها .

مرونة التحضير :

لا يصح أن يجمد المدرس عند صيغ خاصة فى التحضير يلزم نفسه باتباعها وعدم التصرف فيها ، وليس من المستحسن أيضاً أن يصب المدرس كل درس من دروسه فى قالب معين ، فذلك من شأنه أن يضع قيوداً تقيد المدرس وتسليه حرية التفكير . ولا يتبادرن إلى الذهن أن تقسيم الدرس إلى خطوات هو فى حد ذاته موطن الضعف ؛ فالتقسيم أمر لا يخلو من الفائدة بحيث لا يطغى جزء على آخر . وكل ما ننصح به هو أن يكون تحضير الدروس مرناً ، فيكتفى المدرس برسم خطة محكمة للدرس تكون بمثابة أساس يمكن السير على هديه حتى نأمن الزلل ، ونترك التفاصيل تمليها ظروف الدرس . ويجب أن نتوخى فى الخطة ارتباطها بالدرس السابق ، وصلاحيتها للارتباط بالدرس اللاحق . كما يجب ألا يجمد المدرس عند صيغ خاصة أعدها للأسئلة ، ويلزم نفسه عدم الخروج عنها أو عدم التصرف فيها ؛ فإن ذلك يجعل المدرس متكلفاً ، والدرس غير طبيعى . فخير للمدرس أن يترك صياغة الأسئلة فى قوالب خاصة للظروف التى يسير عليها الدرس حتى تكون مبنية على ماقبلها من الأجوبة ، وإذا أراد التفكير فى الأسئلة فليعد الاتجاه الذى تسير فيه . وإذا فكر فى ألفاظها وصيغها فلا يكون ذلك مدعاة لجمود أو قيود .

وليكن إعداد الدرس طبيعياً من غير مبالغة أو تقصير فالغرض إنما هو تذليل الصعاب ، والوصول إلى الغاية من أقرب الطرق . وليكن التحضير مرناً من سنة دراسية إلى سنة أخرى ، ومن فصل إلى فصل . وجدير بالمدرس أن يكون على استعداد لمقابلة المفاجآت . فالأطفال يكثرون من المفاجآت للمدرس ، وعندئذ قد يخرج الدرس عن الطريق الذى رسمه المدرس قبل دخول الفصل ، فإن لم يكن على استعداد لأن يواجه أكبر عدد من الاحتمالات أفلت زمام الدرس من يده . وقد يؤدى الخروج عن الخطة المرسومة إلى إعطاء درس جيد ، وإبراز طريقة أحسن من الطريقة المدونة فى المذكرة . على أن عامل المصادفة يلعب هنا دوراً عظيماً . ولذا يجب الاستعداد للطوارئ مقدماً ، بأن يجعل المدرس تحضيره مرناً قابلا للتقديم وللتأخير وللزيادة والنقصان . على أن هذا لا يتمكن المدرس من تنفيذه إلا إذا كان مسيطراً على المادة ، وكان ملماً بالهدف الذى يرمى إليه من الدرس .

إعداد مذكرات للدروس :

ليس الغرض من مذكرات الدروس أن تكون معرضاً لسرد الحقائق العلمية ، تكتنفه مجموعة كبرى من وسائل الإيضاح والأسئلة والأجوبة ، ولكن الغرض من المذكرة أن تكون أساسية تشمل خير الطرق للتدرج فى سير الدرس ، وعرض ما فيه من أفكار وحقائق بطريقة منظمة متماسكة . وهى بهذا الشكل أشبه شىء برسوم المهندس ومعداته التى يعدها قبل شروعه فى تشييد البناء . ونكرر القول : هنا بأنه ليس الغرض من مذكرة الدرس أن تكون قيداً للمدرس يمنعه من التصرف ، ولكن أن تكون أداة تساعده فتكون خادمة له لا حاكمة عليه . وليس من داع لأن يحيد المدرس عما رسمه لنفسه من خطط فى مذكراته ، ولكن يجدر به ألا يجعل درسه عبارة عن سرد للمذكرة التى أعدها ، فيجعل شبح المذكرة يروح ويجىء أمامه ، يملك عليه تفكيره ويجعله كما لة تسرد حقائق مسطرة . . . فالمذكرة ما هى إلا خطة عامة تنير الطريق دون أن تبين تفاصيله .

ومذكرات الدروس تظهر مهارة المدرس فى ترتيب مادة الدرس ، وتبين مدى مقدرته على السير فيه بشكل منتظم . وكذلك توضح ما سوف يحصل عليه التلاميذ من فوائد وثقافة وتمرين للقوى العقلية .

أما عن ترتيب مذكرة الدروس ، فإن الطريقة التقليدية فى ملء الخانات المدرجة فى صفحات (كراسة التحضير) ليست بالنظام الذى لا يحاد عنه ، وإنما يجدر بالمدرس أن يتخير من النظم فى ترتيب مذكرة درسه ما يراه مناسباً .

وننبه إلى أن ظروف الطالب الذى فى التمرين تختلف عن ظروف المدرس الثابت فى تفاصيل طريقة كتابة المذكرة . فالطالب ملزم فى كثير من الأحيان أن يدون تفاصيل يرى أنها ضرورية فى أول عهده بالتحضير لأغراض منها : أن يعتاد على التفكير فى كل النقط التى تحيط بالدرس . ثم هو سيكسب عند الاشتغال بالتدريس خبرة ببعض الأشياء التى يمكن أن يغفلها فيما بعد فى التدريس العادى . ومن أمثلة التفاصيل المطلوبة من الطالب الذى فى التمرين .

معلومات عامة عن الدرس ، السنة والفصل (وهذا يهمل فيما بعد فى كراسة التحضير ولا يثبت إلا لإثبات أن هذا الفصل قد أخذ الدرس) ، متوسط سن

التلاميذ حتى نضمن أنه فكر فى مستواهم العقلى على قدر الإمكان (ولو أن متوسط السن الزمنى لا يدل على متوسط السن العقلى) . ويطلب من الطالب الذى فى التمرين أيضاً أن يدرج فى مذكرته « الغرض العام والخاص » من الدرس . والعام ينصب على المادة باعتبارها جزءاً من المنهج ، والخاص ينصب على الغرض من درس ما بالذات وسيحار الطالب الذى يتمرن فى التفنن لذكر غرض عام وغرض خاص ، وما المراد من هذه المطالبة إلا أن يؤكد لنا أنه يفهم روح المنهج مادة الدرس بحق .

كذلك يطالب المدرس الذى فى فترة التمرين بإثبات وسائل الإيضاح التى سيستعملها فى الدرس ، فى مذكراته . ليس الغرض مجرد تعدادها إنما ضمان التفكير فيها وكذلك استعمالها فى الوقت المناسب .

تلك هى النقط العامة فى مذكرات الدروس أما صلب المذكرة فيشمل :

١ ـــ المادة ٢ ـــ الطريقة

ويرى بعض المربين أن هناك نوعين من المذكرات : (ا) مذكرات النقط الأساسية للدرس أو عناصره أى : مذكرات مختصرة . وهذا ما يجب أن يثبت فى كراسة التحضير ، (ب) مذكرات إيضاحية أو تفصيلية للمادة وهذه تكون فى غير كراسة التحضير وخاصة بالمدرس دون غيره . وهذه الطريقة تفيد المدرس المبتدئ . فلا بد للمدرس من أن يكون له مذكرة تكون خليطاً من المذكرات الجامعية والمصادر . أما المذكرة المختصرة فيجب أن تكون فى غير اقتضاب أو إطناب ، ولو أنه فى التمرين يحسن أن تكون المذكرة أطول قليلا منها فى التدريس العادى ، وأن تكون مبوبة تبويباً حسناً مع مراعاة زمن كل نقطة ، وتمشيها مع طبيعة التلاميذ لا مع طبيعة المدرس .

ربط الدروس بالحياة الخارجية :

إن المظهر البارز للمدرسة التقليدية هو الاهتمام بتلقين التلاميذ مجموعة من الحقائق الجافة يلزم التلميذ باستيعابها وحفظها والإجابة عنها فى الامتحانات ، وفى النهاية يخرج إلى الحياة العملية فيجد نفسه فى محيط يختلف تمام الاختلاف عن المحيط الذى نشأ فيه . وهكذا نجد التلميذ المتقدم دراسياً لا ينجح أحياناً فى

الحياة العملية والعكس صحيح أيضاً . وهذا يدل على أن التلميذ يخرج من المدرسة تنقصه معرفة الكثير عن حقائق الحياة الخارجية ، الأمر الذى تعنى التربية الحديثة بتلافيه ، وذلك بالعناية بجعل المدرسة صورة من المجتمع الخارجي . وبتوجيه المواد المختلفة بحيث تهتم بتذليل الصعوبات أو المشكلات التى تواجه الفرد فى الحياة العلمية . . . ولذلك نجد للرحلات الدراسية ، والأعمال التعاونية ، والجمعيات ، والفرق الرياضية ، وجمعيات التنظيم الداخلى للطلبة . نجد لكل هذه مكاناً بارزاً مهماً فى المدرسة الحديثة . والغرض من ذلك هو معالجة موضوعات الدراسة علاجاً واقعياً عملياً يرتبط بالحياة الخارجية ؛ وبذلك يتاح للتلميذ أن يفيد منها فائدة عملية ، وفى الوقت نفسه تصبح شائقة تبعث على اهتمام الطفل . والخلاصة : أنه لا بد من أن تكون مواد الدراسة مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالحياة الخارجية . فلا تقتطع المادة اقتطاعاً من ملابساتها الحيوية والاجتماعية ، وإلا جعلناها جافة لا معنى لها فى نظر الطفل . فإن المعلومات المختلفة التى نعطيها للطفل لم تشتق إلا من الحياة ، والمواد المختلفة ما هى إلا صفحات للتفكير الإنشانى فى الحياة العملية . فى هذا الميدان مثلا توجد أمثلة كثيرة جداً يمكن استغلالها داخل المدرسة بشكل حيوى .

فمثلا يمكن الربط بين التطبيقات أو المسائل الحسابية ، وبين ما يدور خارج المدرسة فعلا كالبيع والشراء ، وذلك فى تعليم الجمع والطرح والضرب . . . إلخ أو نستغل وقوع حادثة سيارة فى معرفة سرعة السيارة ، ونستغل ذلك فى تعلم القسمة .

ومن هنا يتضح لنا أن طرائق التربية الحديثة قد وصلت إلى أساليب فى التعليم تقوم على أساس ربط الدروس بالحياة . ومن أبرزها « طريقة المشروع » . وهى طريقة عملية واقعية ، أساسها الاهتمام بربط الدروس بالحياة الخارجية ؛ وذلك بإثارة مشكلات من واقع الحياة ، تثير فى التلاميذ الرغبة فى حلها أو تنفيذها ، وذلك فى سياق مشروعات مثل : مشروع إنشاء مقصف للمدرسة — مشروع تربية الدواجن أو دودة القز . . . وفى أثناء تنفيذ مثل هذه المشاريع نتيح للتلاميذ أن يتصلوا اتصالا مباشراً بالحياة الخارجية مبتدئين فى ذلك بمختلف الهيئات الخارجية من محلات للبيع ، أو مصانع ، أو هيئات رسمية . . .

أهمية المشكلات فى الدروس

إذا كان الفرد لا يعمل فكره إلا إذا وجد ما يدعو إلى التفكير كان أول ما تعنى به التربية الحديثة إيجاد ما يتمشى مع جهد التلميذ ، وسنه ، واستعداده ، وخبراته وميوله — من مسائل فعلية ومشكلات تفكيرية ، وترويضه من أول الأمر على حل المشكلات المدرسية حتى يتدرج منها إلى مقابلة المشكلات العامة والمسائل الاجتماعية والاقتصادية ، حيث يتعاون الأفراد والجماعات على حلها . من ذلك نتبين مدى فائدة رأى الأستاذ « ولتن » حين يقول : « لا بد لكل درس من مشكلتين ، أو ثلاث تؤدى إلى صميم الدرس ، وتنتهى إلى غاية » . . . إذ أنه ما من شك فى أن التعليم يكون أثبت فى الذهن إذا جاء عن طريق محاولة الفرد أن يكشف بنفسه المعضلة التى تعترضه ويحلها . ويجب علينا أن نهتم دائماً بأن نختار من المشكلات ما يثير شوق الطفل ويدفعه إلى التفكير .

ففى رياض الأطفال مثلا توجد بعض المشكلات كتكملة الجمل بكلمات مناسبة ، أو ملء الفراغات الخشبية بقطع منتظمة مساوية لها ، وكاختيار الألوان المناسبة لمنظر خاص ، أو ترتيب الخرز ، أو نحوه فى نظام خاص .

وفى المدرسة الابتدائية كثير من المشكلات أيضاً : ففى درس الجغرافيا يطالب التلميذ بالقيام برحلات لأماكن بعيدة ، كما يطالب بذكر البلاد التى يمر بها براً وبحراً .

وفى هذه الحال يلجأ التلميذ إلى استعمال الخرائط بنفسه لمعرفة تلك البلاد . وقراءة الخرائط وألوانها تستلزم بالتالى معرفة الرموز المختلفة المستعملة فى الخرائط .. إلخ . وفى درس مشاهد الطبيعة نجد من المشكلات طفو بعض الأجسام ورسوب البعض الآخر ، وهذه مشكلة يمكن أن يوجه التلميذ إلى حلها بالتجربة . كذلك من المشكلات : معرفة السبب فى عدم الاحتراق إذا كان الهواء فاسداً ، واتجاه النباتات فى نموها وجهات مختلفة ، أو وصول المياه فى الأنابيب إلى الطبقات المرتفعة فى المنازل ، وغير ذلك .

والمشكلة هى — كما يقول ديوى — « حالة حيرة وشك وتردد تتطلب بحثاً أو عملا يجرى لاستكشاف الحقائق التى تساعد على الوصول إلى الحل » وفى حل

المشكلة نراعى وجود خطوات تساعد التلميذ عليه وهذه الخطوات قد فصلها جون ديوى فى كتابه « كيف نفكر » ويمكن تلخيصها فى :

١ — الشعور بالمشكلة

٢ — تحديد المشكلة

٣ — افتراض الحلول المحتملة

٤ — اختبار صحة هذه الفروض عن طريق التعليل الاستقرائى

٥ — القطع بصحة الحل الراجح بواسطة الملاحظة والتجريب من جديد ، وتطبيق الحل الجديد بالقياس ، بقبوله أو رفضه ، والاعتقاد بصحته أو خطئه .

والشعور بوجود المشكلة يتطلب من المدرس أن يكون درسه جديداً يتناول موضوعاً جديداً شائقاً ، ونقطاً جديدة واضحة . أما تحديد المشكلة فيتطلب منا تحليل الموقف وجمع المعلومات اللازمة وترتيبها ، وتنظيم كتلة المعلومات القديمة ، وتهيئة العناصر الإدراكية . فالمهم فى عملية التدريس أن يكون عند الطالب إلمام بكل العناصر اللازمة لبحث هذا الموضوع وسلسلة الموضوعات المرتبطة به ، وأن يحضرها ويجمعها بنفسه كلما أمكن . وهذا هو أساس كل الطرق الحديثة : فطريقة المشروع ، وطريقة دالتن ، وطريقة منتسورى ، وطريقة دكرولى ، وطريقة وينتكا ، وكافة الطرق الحديثة متفقة فى أساسها وإن كانت مختلفة فى وجهاتها ؛ فهى ترمى إلى جعل التلميذ عنصراً فعالا فى بيئته . فجدير بنا أن نعود الطفل من البداية الاعتماد على نفسه فى التحصيل والفهم والنقد والابتكار . ومرحلة افتراض الحلول المحتملة تتطلب من المدرس إعداد الأسئلة الممكنة للدرس . وأن يقدر جميع الأجوبة الممكنة على السؤال . أى : أن يفكر المدرس فى جميع الإجابات المحتملة حتى لا يضطر إلى إهمال إجابات ربما تؤدى إلى حلول صحيحة للموقف . أما عن الخطوتين الأخيرتين ، وهما : اختبار الحل ، والتحقيق فهما يتطلبان منا أن نفهم أن الفكرة الصحيحة لا تكون صحيحة إلا إذا أثبت التطبيق صحتها . فلا بد للفكرة ، كيما تثبت ، أن تقلب على جميع أوجهها ، وتطبق تطبيقات مختلفة ، وتجرب بنتيجتها الأخيرة على أشكال مختلفة ، وفى أوضاع متغايرة .

ويستطيع المدرس أن يجعل دروسه وسيلة لتنظيم التفكير إذا أوقف التلميذ فى كل درس على الغرض الذى يرمى إليه هذا الدرس ؛ إذ أن العقل فى التفكير يتتبع الغرض الذى يريد أن ينتهى إليه ، وهذا ميسور إذا وضع الدرس للتلميذ فى شكل مشكلة ، أو عدة مشكلات يراعى تدرجها من السهولة التامة إلى التعقيد . وليعلم المعلم أن فشل التلميذ الغبي فى المدرسة لا يرجع إلى غبائه ، ونقص عقله ، بقدر ما يرجع إلى عدم تشجيعه على التفكير الصحيح . وليعلم أيضاً أن الغرض من التدريس أن يصل التلاميذ إلى حقائق وأفكار صالحة ، وأن ننمى مواهبهم مع بذل أقل مقدار من الزمن والجهد . ومما يساعد على تحقيق ذلك أمور ثلاثة نجملها فيما يأتى :

١ ــ الغرض الواضح. فينبغى أن يعلم المدرس بالدقة ما الذى يسعى للوصول إليه فى الدرس ليسترشد به فى خطئه .

٢ ــ الإلقاء الواضح . وهذا يتطلب تخير الطريقة التى تناسب مقدرة التلاميذ وأعمارهم وطبيعة مادة الدرس .

٣ ــ اشتراك التلاميذ وبذل جهدهم فى الدرس . ولذلك يجب أن يعمل المدرس على إيقاظ عقول التلاميذ ، وتنشيط مواهبهم ، وحملهم على شغل عقولهم فى الدرس .

المراجع

1. A.G. Hughes & E.H. Hughes : Learning and Teaching.
2. J. Adams : Exposition and Illustrations.
3. H. Ward and F. Roscoe. : The Approach to teaching.
4. B. Dumville : Teaching : Its Nature and Varieties.
5. Green & Birchenough : A Primer of Class Teaching.
6. Strayer : A Brief Course in The Teaching Process.

٧ ــ أمين مرسى قنديل : أصول التربية وفن التدريس الجزء الأول .

الفصل الثالث

الطرق الرئيسية للتدريس

هناك طريقتان رئيسيتان للتحضير هما : — طريقة هربارت[1] (الألمانى) وطريقة ديوى (الأمريكى) .

طريقة هربارت

بنى هربارت طريقته على النظام الذى يسير عليه الفكر فى الوصول إلى المعلومات . وكان هربارت يعتقد : أن البيئة تلعب دوراً كبيراً فى تكوين العقل ، وقد أنكر الغرائز والميول الفطرية ، واعتقد أن العقل فراغ تصل إليه الأفكار من الخارج . وهذه الأفكار فى نظره هى أبسط عناصر الشعور أو شبهه ، وهى جزئيات يتكون منها العقل — والمثل الأعلى الذى تهدف إليه التربية عنده هو تكوين الأخلاق .

خطوات الدرس[2] : وضع هربارت للدرس خطوات خمساً هى :

١ — المقدمة أو التحضير
٢ — العرض
٣ — الربط
٤ — الاستنباط أو التعميم
٥ — التطبيق

(ا) المقدمة أو التحضير :

ومعناها التهيئة لشيء جديد — وتكون المقدمة بطرق كثيرة ، وللمدرس مطلق الحرية فى اختيار أنسبها : فقد تكون بتذكير التلاميذ بالدرس السابق ،

---

(١) هربارت فيلسوف ألمانى عاش فى القرن التاسع عشر . ويعد أول من كتب فى التربية على أسس علمية ، قوامها علم النفس فى عهده ، والأسس الخلقية .

(٢) يجب ألا يتقيد المدرس بهذه الخطوات وله أن يعدلها تبعاً للظروف التى تحيط به ، إذ لا يمكن إتباع هذه الخطوات بالنظام المذكور إلا فى الدروس التى يراد الوصول فيها إلى حقيقة أو مبادىء عامة .

والمقصود بهذه الخطوات أولا وقبل كل شيء تسهيل مهمة إلقاء الدروس وضمان النسبة بين أجزائه المختلفة

أو باستثارة معلوماتهم العامة المرتبطة بموضوع الدرس الجديد ، وذلك عن طريق إلقاء بضعة أسئلة قبل البدء فى الدرس .

فالغرض من هذه المرحلة من الدرس إذن هو إعداد عقول الأطفال للمعلومات الجديدة وذلك عن طريق مناقشتهم فى المعلومات القديمة التى لها علاقة بموضوع الدرس وجعلها وسيلة لفهم الدرس الجديد . وفائدة المقدمة حصر أذهان التلاميذ فى الموضوع الجديد ، وربط المعلومات الجديدة بالقديمة . إذ أننا حين نفعل ذلك لا يصبح الجديد غريباً كل الغرابة ، ولهذا يشتاق الأطفال إلى معرفته ، ولا يعتريهم السأم والملل . . . وكل منا يريد أن يستطلع الشيء إذا كان وسطاً بين طرفين — كذلك الطفل ، والطرفان هما :

١ — الشيء الذى لا يجب أن يكون غريباً كل الغرابة .

٢ — الشيء الذى لا يجب أن يكون مألوفاً كل الألفة .

وللمقدمة شروط منها :

أولا : وضوحها ومناسبتها للسن ، والجزء المخصص لها من الزمن .

ثانياً : يجب أن تكون حلقة لتنظيم معلومات التلاميذ تنظيماً خاصاً يفيد الدرس الجديد .

ثالثاً : يجب ألا تكون مطولة بحيث لا تتناسب مع الدرس ، بل يشترط أن تقتصر على ما يكفى لتوجيه عقل التلاميذ إلى الدرس الجديد ، وما يقرب الاهتمام والتشويق إلى نفوسهم .

يلتصق بهذه الخطوة ذكر موضوع الدرس الجديد — وقد يكون هذا مما يساعد على توجيه أذهان التلاميذ للغاية المقصودة من الدرس ، كما يكون باعثاً على تشويقهم للسير فى الموضوع الجديد .

فى المقدمة يمكن استخدام الطريقة الحوارية . وقد نتمكن من عرض باكورة وسائل الإيضاح : كصورة الشيء — أو نموذج له — أو خريطة . فهى تساعد على السير فى موضوع الدرس . . . هذا ومقدمات بعض الدروس يمكن استنباطها من معلومات التلاميذ ، والبعض الآخر يمكن استنباطه من المعلومات العامة للطفل فى مستوى هذا السن ، كما يوجد جزء ثالث لا يحتاج إلى مقدمات .

العرض :

هو نفس موضوع الدرس – ولذا فإنه يشمل الجزء الأكبر من الزمن المخصص للدرس . والغرض من هذه الخطوة : إلقاء الحقائق الجديدة ، أو القيام بتجارب توصل إليها حتى يصل التلاميذ إلى استنباط القواعد العامة والحكم الصحيح .

وتختلف طريقة العرض باختلاف الدروس والمادة ومدارك التلاميذ : فنى الدروس التى يقصد منها كسب المهارة والتدريب (كدروس الأشغال ، والرسم ، والتربية البدنية)[1] يمكن إغفال هذه الخطوة وخاصة إذا كان الدرس كله فى تطبيق نظرية أو قاعدة خاصة أعطيت مقدمتها فى درس سابق . وفى بعض دروس التاريخ يمكننا أن نعتمد فى العرض على الطريقة الاستنباطية ، وكذلك فى دروس الجغرافيا يمكن استخدام هذه الطريقة إلى حد بعيد .. . ونحن ننصح المدرس فى هذه المرحلة بالأمور الآتية :

١ – أن يختار من المادة الجزء المناسب للمستوى العقلى ، وللزمن .

٢ – أن يقسم هذه المادة إلى مراحل – ويجب أن تكون هناك وقفات فى العرض – وفى نهاية كل منها يستحسن أن تكون هناك فترة استرجاع .

٣ – يجب أن تكون أمثلة العرض متنوعة سواء فى درس التاريخ ، أو الجغرافيا .

٤ – يكتفى المدرس باختيار النقط المهمة بالنسبة للتلميذ – ولا يكدس معلومات الكتب – كما يجب أن يكون انتقاله من نقطة إلى أخرى تدريجياً ، وذلك بعد تأكده من أن المعلومات السابقة قد هضمت ؛ فلا يكتفى المدرس بذكر الحقائق ، بل يتأكد من حفظ التلاميذ واستذكارهم لها .

٥ – يحسن بالمدرس أن يوضح للتلاميذ علاقة النقط بعضها ببعض ، وبذلك يصبح الدرس وحدة متماسكة .

٦ – تجب العناية بإشراك التلاميذ فى الدرس عند كل فرصة ممكنة

---

(١) ما ينطبق على الأشغال والرسم ينطبق على الكيمياء . حيث يمكن اعتبار الجزء العملى خطوة من خطوات الدرس الذى يتسع لأربع حصص أو أكثر .

سواء عن طريق الأسئلة[١] أو الإعادة : جزئية كانت أم عامة ، أو بالملخص السبورى[٢] فكل ذلك يشجع الأطفال على بذل الجهد كى يصلوا إلى الحقائق دون أن يتسرب إليهم الملل .

٧ من الواجب التفريق بين التلميذ الذكى والغبى ، وكذلك القوى والضعيف ، وكذلك توزيع الأسئلة بينهم جميعاً بالعدل مع محاولة النهوض بالضعفاء .

الربط :

فى هذه المرحلة يجب أن نربط المعلومات الجديدة ، ونوازن بينها وبين ما يشبهها مما سبق أن ألم به الطفل أو التلميذ . . . والغرض من هذه الخطوة هو البحث عن الصلة بين الجزئيات وموازنة بعضها ببعض . وهذا ليس مقصوراً على الحقائق الجديدة ، بل على القديم والجديد فى وقت واحد كموازنة بين محمد على ، ونابليون .

وقد تستخدم الطريقة الاستنباطية فى هذه المرحلة .

وأخيراً فليس من الضرورى أن يكون الربط خطوة قائمة بذاتها ، فمن الجائز عمل ربط فى المقدمة أو العرض .

الاستنباط أو التعميم :

فى هذه الخطوة نصل إلى القوانين العامة — إلى القضايا الكلية — إلى التعاريف والقواعد المتبلورة — وإذا أنت سرت فى الخطوات السابقة بطريق طبيعى ، فلابد أن تصل إلى هذه الخطوة بسهولة ، فهى لا تكلفك عناء .

ويشترط فى الاستنباط أن يقوم به الأطفال أنفسهم ، ولا يشرع فيه المدرس إلا إذا فهم التلاميذ الجزئيات فهماً تاماً .

---

(١) أسئلة العرض : تكون منصبة على نقط صغيرة ، بينما تكون أسئلة الإعادة العامة — واسعة تغطى نقطاً كثيرة من الدرس — ويستحسن فى الإعادة الاستعانة بالأقوياء دون الضعفاء الذين قد ينقضون ما قيل أثناء العرض .

(٢) الملخص السبورى يعطى التلاميذ صورة بصرية Visual Image تساعد على إبقاء الحقائق مدة من الزمن فى ذا كرتهم ، بينما الكلام لا يعطيهم سوى صورة سمعية Auditory Image .

التطبيق :

فى هذه المرحلة يستخدم المدرس ما وصل إليه من القواعد والقوانين ويسير سيراً تنازلياً — والغرض منها تأكد المدرس إلى أى حد فهم الأطفال الدرس من جهة ، وتثبيت المعلومات فى أذهانهم من جهة أخرى ، والتطبيق على نوعين :

(ا) الأسئلة العادية المعروفة والتى تشبه الامتحانات التقليدية وتكون بمثابة استرجاع للنقط المختلفة فى هذه المادة .

(ب) نوع يستحسن أن يأخذ شكل الأسئلة الحديثة New Type Tests أما أشكال هذه الأسئلة فعديدة : منها أسئلة التكملة ، وأسئلة التصحيح إلخ...

تلك هى خطوات هربارت . ويمكن للمدرس أن يستخدمها فيما يستطيع من الدروس . . . وقد يغالى أنصار هذه الطريقة فيحاولون تطبيقها على كل أنواع الدروس — ولكن هناك (كما سبق أن أشرنا) أنواع من الدروس لا يجدى فيها استخدام هذه الطريقة — وعلى العموم لا يشترط أن تكون فى كل درس هذه الخطوات الخمس ، بل يكتفى بالمقدمة ، والعرض ، والتطبيق ، ونحن ننصح للمدرس بأن يسير فى دروسه متتبعاً الخطوات التى يتبعها العقل فى حل مشاكله ، ولذلك لابد أن تكون الدروس دروساً تفكيرية فيها يواجه المدرس تلاميذه بمشاكل تبعث فيهم الرغبة إلى الحل .

خطوات الدروس التفكيرية

رأى ديوى فى التفكير :

سبق أن ذكرنا أن المشكلة فى رأى ديوى[1] هى حالة شك وارتباك يعقبها تردد hesitation and perplexity — وتتطلب بحثاً خاصاً يجرى لاستكشاف الحقائق التى توصل إلى الحل . . . والشخص الذى تعترضه مشكلة ويضطر إلى التفكير فيها كعابر السبيل فى مفترق الطرق يجد نفسه يقف هنيهة متردداً : أيسير يمنة أم يسرة ؟ أيتجه إلى الأمام أم يرجع إلى الخلف ؟ هذه حالة حيرة دعت الغريب إلى التفكير ، ولولا هذه الحالة لما بعث عقله إلى التفكير .

---

(١) Dewey : "How we Think" Chap. VII.

وعلى ذلك لابد أن تكون هناك مراحل للتفكير ، أو خطوات يتبعها العقل عند حله مشاكله ، نذكرها فيما يأتى :

ا — وجود مشكلة — أو موقف معقد إذ لا يمكن أن يفكر الإنسان إلا فى شىء ، فلابد أن يكون هناك موضوع للتفكير — ويصح أن نسميه : مرحلة شك ، أو تردد ، أو شعور بالحاجة إلى التفكير . والمشكلة لا تسمى بهذا الاسم إلا إذا تطلبت منا بحثاً خاصاً وإلا خرجت عن كونها مشكلة ، وأصبحت أمراً عادياً . . .

ورغبتنا فى حل المشكلة كما يقول ديوى هى الباعث لعملية التأمل الهادئة . وضرب لنا ديوى مثلا لذلك : طالب يفكر هل يستمر فى التدخين أو يضرب عنه ؟ وهذه المشكلة فى نظر ديوى يصح أن تكون مسألة قديمة لم تعن بحلها أو لم يمكنك حلها فى ذلك الوقت — أو موقفاً جديداً لا عهد لك به من قبل : بسيطاً كان هذا الموقف أم معقداً .

ب — تحديد هذه المشكلة : يقصد ديوى بهذه المرحلة تنظيم الحالات الفعلية ، وترتيبها ، وحصرها فى طريق خاص أى : حسب الأهمية — الأهم فالمهم — وترك العناصر غير المهمة .

هذا ، وقد تكون المشكلة متعددة الجوانب ، فإذا نظرنا إليها تارة من جانب وتارة من جانب آخر — فقد يؤدى ذلك إلى اللبس والتشعب والغموض . فلا بد إذن من :

١ — تحديد المشكلة وحدها ، وإيضاح هذه المشكلة حتى يستقر فى الذهن عرض واحد .

٢ — فى المثل السابق (التدخين) نستطيع أن نفكر فى الموضوع من نواح عدة : من الناحية الاقتصادية ، والصحية ، والخلقية ، والنفسية . . . إلخ فخطوة تحديد المشكلة تتضمن اختيار العناصر المهمة فى الموضوع ، وتنظيم الملائم منها حتى يصبح ذا قيمة .

ولتحديد المشكلة السابقة نتساءل :

هل التدخين يساعد ، أو يعطل التكوين الكامل للجسم ، أو العقل عند

الطالب ؟ . هل التدخين يؤدى إلى النجاح فى الحاضر ، أو المستقبل ؟

ويقول ديوى : إنه فى أثناء هذه العملية نجد أن هناك نزعة عند العقل تدفعه إلى استخدام قانون الاقتصاد العقلى line of least resistance أى : أن العقل يرمى إلى اتباع أقصر الطرق ، وأقربها ، وأقلها مقاومة حتى يصل إلى الحل .

جـ — افتراض الحلول المختلفة : بعد تحديد المشكلة بهذ الشكل يسرع العقل فى استعراض الحلول المختلفة على أن هذه الحلول الموجودة فعلا. فى المشكلة غير كافية ؛ لأنها لو كانت كافية لما وجدت مشكلة . على أن من العناصر الموجودة فعلا — ما يوحى إلينا بعناصر أخرى فافتراض الفروض هو الخطوة الفعالة فى التفكير — والفرض نفسه ما هو إلا فكرة توهمنا أنها توصلنا إلى الحل ... فبعد أن يبحث الإنسان فى الحقائق والمشاهدات : فيلاحظ الطالب المدخن أن فريقاً من أقرانه يدخن ، وفريقاً آخر لا يدخن ، ومن بين الفريقين أحد الطلاب أكثرهم صحة وقوة ، وبعضهم أذكى عقلا وأسبق درجة فى العلم . . . ولتفسير هذه الظواهر المختلفة من جهة المشكلة التى نحن بصددها يعرض الطالب الفرض الآتى :

« إن التدخين معطل للنمو الجسمانى ، مؤخر للصحة ، ومعطل للعقل »

فالفرض إذن نوع من التصرف يراه المفكر صالحاً لحل مشكلة — أو هو فكرة يعتقد الإنسان أنها موصلة لحل هذه المشكلة .

د — تحقيق الفروض : فى كثير من الأحيان نجد أن هناك مسألة من المسائل لها عدة وجوه للحل — فهى تقبل أكثر من فرض ، أو احتمال واحد . فيجب أن نجرب هذه الفروض المختلفة فرضاً فرضاً حتى يصل الإنسان إلى حل ، ولكن يجب أن نتمسك بوجهة نظرنا ؛ لأن أساس صحة التفكير هو الشك ، والتريث فى الحكم حتى تظهر عناصر جديدة — إما أن تؤيد ، أو تدحض هذا الفرض .

فمثلا : إذا وصلنا إلى الفرض بأن التدخين معطل للنمو الجسمانى ومؤخر للصحة ، ومعطل للنجاح ، نبحث هل هذا صحيح أولا ؟ ونبحث أيضاً فى صلة هذا الفرض بالنواحى المختلفة من الموقف .

فنقول : إنه إذا كان حقاً أن التدخين معطل للنمو والصحة والنجاح فإنه

يجب أن يكون المدخنون أبطأ فى النمو وأضعف فى القوة البدنية ، وأقل احتمالا من غيرهم — لذلك فهم لا يستطيعون مباراة غيرهم فى الرياضة البدنية ، وفى تحصيل الدروس .

فإذا كانت نظريتنا صحيحة وجب أن تترتب عليها هذه النتائج وهو ما سنراه فى المرحلة الأخيرة .

(هـ) التطبيق : أو تحقيق الحلول التى انتهى إليها العقل — فبعد ذلك يرغب الشخص فى التأكد من صحة هذا الحل وذلك بأن يختبره بالتجربة ، فإن أيدته التجربة قبلناه — وإذا وجدنا الوقائع تخالفه رفضناه — وهنا نبحث فنجد أن التدخين ممنوع بين أوساط الرياضيين ؛ لأنه اتضح بالاختبار أنه يضعف القوة البدنية . ومن ناحية أخرى نجد أن المدخنين من الطلبة أضعف فى مستواهم العلمى من غيرهم ، كما دلت الإحصاءات التجريبية التى عملت فى أمريكا — وعلى ذلك يقبل العقل هذا الفرض ، ويعتقد صحته .

نقد خطوات هربارت :

سنحاول أن ننقد هربارت على أساسين :

١ — سيكولوجى . ٢ — تربوى . ثم نتحدث بعد ذلك عن فضل هربارت على التربية والتعليم .

النقد السيكولوجى :

بنى هربارت طريقته على رأى خاطئ فى علم النفس ، وكيفية تفكير الإنسان : فلقد كان الشغل الشاغل للفلاسفة فى قديم الزمان ينحصر فى معرفة الطريقة التى يصنع بها العقل الأفكار ، ولقد تخلص الكثير منهم فى حل هذه المشكلة بفرض وجود العقل الذى وصفوه بالمخ — فالعقل فى نظرهم شىء مادى موجود . . . ولكن هربارت جاء بحدث جديد فى الفلسفة ؛ إذ نادى : بأن العقل خال من كل شىء ، وأن الأفكار يمكنها أن تدخل هذا العقل وتخرج منه كلما أرادت ؛ لأن العقل (فى نظره) ليست له قوة على أن ينشئ ، أو يصنع أو يبتدع الأفكار . وأهم خطأ فى هذا الرأى ما يأتى :

١ – أن هذه النظرية تنكر على الروح ، أو العقل كل قوة من قوى الإرادة والتفكير الداخلى والميول المتأصلة – فإن هربارت ينكر الوراثة والاستعدادات والميول .

٢ – أن الأفكار تدخل وتخرج من العقل بلا حساب . وهذا أمر غير معقول فلقد أثبت علم النفس الحديث أن الأفكار التى يفكر فيها العقل لا تذهب بدون أن تترك أثراً .

٣ – إن علم النفس الحديث أثبت أن العقل وحده وهو فى إدراكه يدرك الشيء ككل ، ثم بعد ذلك يحاول التجزئة .

النقد التربوى :

ا – إن نظرية هربارت تنظر إلى المواد الدراسية نظرة من لا يفرق بينها : تنظر إليها على أنها مواد لفظية فحسب ، والواقع أن هناك مواد لكسب المهارة ، ومواد عملية لا يمكن أن تتبع فيها خطوات هربارت – ففى كثير من الدروس لا نحتاج إلى القواعد الخمس .

ب – إن هذه الطريقة تجعلك تنظر إلى المدرس نظرتك إلى الآلة فهى ترسم له خطة واحدة ، ولا تدع له الحرية فى التفكير . . . فالمدرس على رأى هربارت يهتم بالمذكرة ويحاسبك عليها . . .

حـ – نظرية هربارت يبدو فيها شيء من التناقض : فقد ادعت هذه النظرية أن كل الأطفال متساوون ؛ لأن العقل فى البداية يتكون من العالم الخارجى . والطفل عند الهربارتيين يأتى إلى المدرسة وعقله صحيفة بيضاء – على أنه مما لا شك فيه أنه لا يوجد طفل وطفل متشابهين فى جميع الأحوال ؛ ومن ثم فمن الخطأ أن نأخذ الأطفال على غرار واحد .

د – موقف التلميذ فى نظرية هربارت موقف سلبى – هو موقف الشخص القابل للمعلومات .

هـ – ليست عملية التربية من البساطة بحيث يتبع المربى طريقاً سهلا ومتسعاً وعادياً للوصول إلى غرضه . . . بل إن التربية عملية بطيئة لا تأتى بسرعة كما توهم هربارت وأتباعه . . . هى عملية تبدأ من المهد إلى اللحد ، وهذا سبب تعقدها ، والتدريس ما هو إلا مظهر واحد من مظاهر التربية .

و — طريقة هربارت تهتم بشكل التدريس وتهمل طبيعة المواد ، وتغالى فى التفرقة بين الشكل والمادة .

فضل هربارت على التربية :

١ — هربارت هو صاحب مبدأ تداعى المعانى (الأفكار المتشابهة والمتضادة والاقتران الزمانى والمكانى) — وما زال هذا المبدأ معمولا به حتى فى علم النفس الحديث ، إذ يستخدم فى التحليل النفسانى فى كشف الجرائم .

٢ — نحن لا نزال مدينين لهربارت بربط أجزاء المادة بعضها ببعض فى التدريس .

٣ — لا تزال مقدمات الدروس موجودة ومعمولا بها حتى الوقت الحاضر .

٤ — من فضل هربارت إخلاص المدرس الهربارتى لمهنته فكان مثلا أعلى لمن تبعه من المدرسين — ولو أن البعض يعتقد أن هذا الإخلاص هو إخلاص الجاهل الذى لا يعرف كيف يكون الإخلاص .

٥ — وجه هربارت النظر إلى ضرورة الاهتمام بميول الأطفال ، واستخدام فلسفة التشويق فى التربية . . . وهو وأتباعه من أتباع نظرية التشويق .

والمشوقات فى نظر هربارت على نوعين :

ا — نوع يرجع إلى التجارب . وهذه التجارب إما أن يكون أساسها الحواس ، أو تجارب عقلية ترجع إلى البحث عن الأسباب والنتائج ، أو تجارب خيالية ترجع إلى السرور والتأمل والتفكير .

ب — النوع الثانى يرجع إلى الارتباط فى الحياة بين المرء وغيره . وهذا الارتباط يأخذ شكلا وجدانياً يرجع إلى روابط الألفة بين الأفراد — وشكلا اجتماعياً أساسه المجتمعات أو شكلا دينياً يرجع إلى علاقة الإنسان بالخالق .

٦ — عمل هربارت على دراسة التربية دراسة منظمة . ولعبت أفكاره دوراً مهماً فى إيجاد روح النظام والتنظيم فى العمل المدرسى .

مقارنة بين ديوى وهربارت

هربارت	ديوى
١ — موقف الطفل السلبى	١ — موقف الطفل الإيجابى .
٢ — الأفكار لها القوة الدافعة .	٢ — أساس التفكير مشكلة تتحدى العقل (قوه ديناميكية) .
٣ — المادة مهمة فى نظر المدرسة الهربارتية فهى أساس التربية .	٣ — طريقة التفكير لها نصيب عظيم فى التدريس .
٤ — التعقيد من حيث الطريقة مقيد بالخطوات .	٤ — المرونة عنده تساعد المدرس على أن يكون ذا طابع وشخصية .
٥ — الاهتمام بالناحية النظرية فقط	٥ — الاهتمام بالناحية العملية أكثر من النظرية .
٦ — مدرس فقط .	٦ — مدرس ومرب .
٧ — الفرض الأخلاقى أساس نظريته أما الفرض الاجتماعى فيأتى عرضاً	٧ — يؤكد تأكيداً واضحاً قيمة الفرض الاجتماعى فيجعله أساساً .
٨ — يؤدى بنا إلى طبع الأطفال على غرار واحد فهربارت ينكر الوراثة	٨ — مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال .
٩ — تنتج طريقة هربارت دائرة معارف متنقلة .	٩ — تنتج طريقة ديوى شخصاً يمكنه مواجهة صعوبات الحياة .
١٠ — روح مدرسة هربارت شكلية تهتم بالنظام اهتماماً عظيماً .	١٠ — روح المدرسة عملية ، ومشكلات النظام أقل أهمية .

المراجع

1. Herbert Ward and Frank Roseol : Approach to teaching.
2. Adamson : The Practice of Instruction.
3. Barnett : Common Sense in Education and Teaching.
4. J. Adams : The New Teaching.
5. J. Dewey : How we Think.

الفصل الرابع
الترتيب السيكولوجي والترتيب المنطقي
لمادة الدرس

واضح أن تعلم المعارف لا فائدة منه لذاته ، وإنما الغاية منه تطبيق هذه المعارف والاستفادة منها فى حياة الإنسان ، وجعلها حية باستخدامها فى تجاربه .

والاتجاه الحديث فى التربية الآن عملى وثقافى معاً . فليس الفرد آلة تقدر ويعنى بها بقدر ما تنتج من عمل ، ومن أجل ما تنتج من عمل فقط ، وإنما له ناحية أخرى هامة من الضرورى العناية بها فى تربيته : ناحية المتعة الفكرية والثقافية .

ونحن فى اختبارنا مواد الدراسة نعنى حتما بكلا الجانبين : الجانب المهنى فى حياة المتعلم ، والجانب الثقافى الذى هو مصدر متعته وسروره فى عمله وفراغه .

فإذا تم اختيار المواد التى يتضمنها المنهج كالقراءة والحساب ومبادئ الطبيعة وغيرها من المواد الضرورية فى المدرسة الابتدائية مثلا ، وإذا تم اختيار موضوعات كل مادة ، وهذا ما لا دخل للمدرس به[1] عادة ، جاز لنا أن نتساءل : ما هو الأساس الذى ترتب عليه موضوعات المادة الواحدة ؟

هناك أساسان لترتيب الموضوعات : الأساس الأول هو العلمى المنطقى Scientific Logical الذى تقتضيه وحدة المادة ، والدراسة المهنية ، وأسلوب البحث العلمى ، والثانى هو الأساس السيكولوجى الذى يراعى ميول التلاميذ واهتمامهم ، وعدم قسرهم على تحصيل المعارف دون رغبة فيها من أنفسهم ، أو شعور منهم بالحاجة إليها .

---

(١) العادة أن موضوعات كل مادة فى المنهج تضعها هيئة غير هيئة أعضاء التدريس بالمدرسة ، وعلى هذا فالمنهج يأتى للمدرس موضوعاً وهو الذى يقوم بتدريسه . على أنا لا نرى ما يدعو إلى ذلك ونعجب لماذا لا تضع هيئة التدريس بكل مدرسة منهج الدراسة الذى يناسبها ؟ وعلى أية حال فما يقال عن ترتيب المادة المنطقى والسيكولوجى موجه إلى واضع المنهج والمدرس على السواء .

ورجال التربية يرون أن حاجة المتعلم إلى الترتيب المنطقى فى مرحلة الإعداد المهنى أشد من حاجته إلى الترتيب السيكولوجى ، إذ المفروض أنه يميل إلى المادة التى يعد نفسه لمزاولتها ، وله استعداد لها ، وحريص على تعلمها برغبة تلقائية ، ويشعر بقيمتها فى حياته الحاضرة والمستقبلة ، فالحافز السيكولوجى إذاً متوافر لديه . كذلك المفروض أن عليه أن يحيط علماً بقدر من المعلومات الضرورية لمهنته ، ولو إحاطة عامة على الأقل ، ويعرف بصورة منطقية علمية منظمة — تطور موضوعات المادة ، ونمو بعضها من بعض ، والعلاقات العلمية بين أجزائها. أما فى المرحلة التى تسبق الإعداد المهنى فدراسة المواد إنما يقصد بها تثقيف المتعلم تثقيفاً عاماً، وتبصيره بما فى البيئة المحيطة به الطبيعيه والاجتماعية — من قوانين وقواعد لما يجرى فيها من تغير ظواهر ومعاملات ؛ حتى يفهمها ويكيف سلوكه وفقاً لها . وإذاً فالمتعلم فى هذه المرحلة دائم التأمل ، والتساؤل ، والبحث ، يقف أمام ظواهر البيئة وقفة المتعطش إلى حل أسرارها . وهنا نجد الحاجة إلى الترتيب السيكولوجى .

ولكى نعطى فكرة واضحة عن الترتيب المنطقى فى بعض المواد ، نستطيع أن نرجع إلى الكتب الدراسية القديمة — أو المناهج — ونستعرض ترتيب موضوعاتها . فمنهج النحو والصرف — مثلا — كان يسير على الترتيب الآتى :

النحو . تعريفه . الكلمة ، المركب المفيد . تقسيم الكلمة : الفعل والاسم والحرف ، وتعريف كل منها . خصائص الفعل . خصائص الاسم . تقسيم الفعل إلى : ماض ومضارع [١] وأمر . . . إلخ

وكان منهج الطبيعة[٢] يسير كالآتى :

علم الطبيعة وتعريفه . المادة ، والقوة ، الطاقة . . . إلخ

ومنهج التاريخ يبدأ من قدماء المصريين ، ويسير سيراً زمنياً طردياً إلى الوقت الحاضر ، رابطاً الحوادث بعضها ببعض ، وجاعلا من الحوادث السابقة

---

(١) راجع صفحتى ١ ، ٢ من كتاب قواعد اللغة العربية لتلاميذ المدارس الثانوية لحفنى ناصف ومحمد دياب وآخرين .

(٢) Modern Educational Theories, by B. Bode. P. 46.

تمهيداً لما يليها من تطورات وانقلابات[١] .

وكان منهج الجغرافيا فى السنة الثالثة بالمدارس الأولية منذ عشرين سنة كالآتى :

١ — الأرض . شكلها الكروى . الأدلة على كرويتها . تقسيم الأرض إلى مناطق . المناطق الحارة والمعتدلة والمتجمدة . خط الاستواء . مدار السرطان . مدار الجدى . القطبان .

٢ — وصف الاصطلاحات الجغرافية الآتية :

التل . الجبل ، القمة . الصحراء . الواحة . الوادى . السهل . . . إلخ

وإذا تأملنا فى منهج المواد السابقة من النحو والطبيعة والتاريخ والجغرافيا وجدناه خلواً من العنصر البشرى ، وأنه عبارة عن حقائق تعرض بحيث يسمح السابق منها بأن يكون أساساً يستنبط منه التالى . نعم إن موضوعات التاريخ بشرية . ولكن لا نبالغ إذا قلنا إن عنايتها بأثر الحوادث والحروب فى حياة البشر قليلة ، وأهم ما تعنى به تسجيل المواقع الحربية ، وأسماء الأماكن والأبطال والتواريخ . وبهذه الصورة من الترتيب والعرض لا تنشط فى التلاميذ خيالا ، ولا تجعلهم يربطون الموضوعات التى يدرسونها بحياتهم وتجاربهم .

ومن هذا يتبين لنا المراد بعبارة الترتيب المنطقى أو الترتيب العلمى لموضوعات المادة . وكما يقول الأستاذ بوده :

Abstractly scientific forms mean a logical rather than psychological organisation of subject matter.

وليس معنى هذا : أن الترتيب المنطقى غير مرغوب فيه مطلقاً عند عرض المادة ، ولكن المراد هو : أن الترتيب المنطقى الذى لا يثير عند التلميذ إقبالا أو رغبة فى التعلم — جاف ومنفر وقليل الجدوى .

والترتيب المنطقى يمكن تعريفه « بأنه الذى يهتم بوضع الحقائق بحيث يبنى بعضها عن بعض بصورة استنباطية » . فتدريس كروية الأرض لا بد أن يسبق وران الأرض حول نفسها . ودوران الأرض حول نفسها لا بد أن يسبق تتابع الليل والنهار . ودوران الأرض حول الشمس لا بد أن يسبق اختلاف الفصول .

---

(١) يقول ثورندايك ص ١٤٥ — ١٤٦ من كتابه : Education

وهكذا نجد أن من الموضوعات ما يتوقف إدراكه إدراكاً استنباطياً على غيره ، هذا الغير يجب أن يسبق إذا أريد أن ترتب موضوعات المادة ترتيباً منطقياً علمياً [١] . وعلى هذا فترتيب الموضوعات بالطريقة المنطقية أساسه جعل بعض الموضوعات مقدمات فى قضية لنتائج تستنبط منها ، حتى لا تؤخذ النتائج على أنها مدركة بالملاحظة والخبرة ، على حين أن دليل الوصول إليها هو المنطق . فالترتيب المنطقى إذاً ترتيب موضوعى .

وإذا ما تأملنا الترتيب السيكولوجى وجدناه خلواً من الموضوعية التى أشرنا إليها ، ووجدنا أساسه ميل المتعلم واهتمامه . مثال ذلك : أن ترتب موضوعات منهج الجغرافيا بحيث تبدأ من بيئة التلميذ المحلية ومشاهداته . والسبب فى ذلك أن بيئة التلميذ تثير دائماً اهتمامه ، وهى موضع خبرته ، وتتصل اتصالا مباشراً بحياته . فالبدء بتدريس البيئة المحلية كالقرية مثلا فى دروس الجغرافيا أساسه سيكولوجى لا منطقى .

والمدرس قد يفهم مادته جيداً بحسب ترتيبها العلمى المنطقى ، ويستطيع عرضها كما يفهمها ، ولكن أسلوب التربية الصحيح يتطلب منه تغيير هذا الترتيب حتى يلائم اهتمام الطفل . ومن أجل هذا لا يعتبر أمهر المدرسين أعلمهم بمادته ، ولكن أعلمهم بنفسية التلميذ ، وكيف يعرض عليه المادة بطريقة تستبقى شوقه ، وتجد منه إقبالا ورغبة فى البحث والدرس والتحصيل .

وإذا كان الترتيب المنطقى العلمى للمادة له أساس واحد ، فإن ترتيب المادة السيكولوجى لا يتقيد بأساس واحد ، بل لابد أن يختلف باختلاف التلاميذ والبيئة . فنقطة البدء مثلا فى مبادئ الطبيعة عند تلاميذ البلاد الساحلية قد تختلف عنها عند تلاميذ مدارس الريف . وقد تختلف نقطة البدء من فصل دراسى إلى فصل ، بحسب ميول التلاميذ وذكائهم .

وقد سبق أن ذكرنا : أن المعرفة لا تعلم لذاتها ، أو لتكوين علماء نظريين ، ولكنها تعلم لما لها من القيمة العملية فى حياة الطفل ، وهذه القيمة العملية هى

---

(١) هذا هو الترتيب المنطقى العلمى النظرى : ومن الممكن عمل ترتيب منطقى عملى أو تطبيقى وهو الترتيب الذى يتخذ له أساساً عملياً مفيداً كترتيب مجموعات طوابع البريد مثلا بحسب بلاد كل مجموعة ، أو حجومها ، أو أثمانها ، أو تواريخ صدورها إلخ .

التى تجعلنا غير مقيدين دائماً بالترتيب المنطقى ، وإنما يراعى فى الترتيب حاجة المتعلم واهتمامه .

ولكن هل من الحكمة أن يستمر المعلم فى ترتيب موضوعات المادة للتلميذ ترتيباً سيكولوجياً فى جميع مراحل التعليم ؟ إنه لو استمر المعلم على ذلك لكان تحصيل العلم نتفاً عارضة هنا وهناك ، من غير تركيز أو ربط بين حقائق المادة الواحدة ، ولنشأت فراغات بين الموضوعات لا تملأ إلا بتكلف وتصنع . من أجل هذا نشأت ضرورة ترتيب الموضوعات ترتيباً منطقياً بعد عرضها مرتبة ترتيباً سيكولوجياً . فالترتيب المنطقى ينظم الوقائع ويضعها وفقاً لما بينها من صلات علمية استنباطية . وهذا النوع من الترتيب ضرورى للباحث العالم ، كما هو ضرورى أيضاً للرجل العادى . وفى هذا يقول [1]الأستاذ بوده Bode وإن إدراك هذه الأهمية لصيانة لتربية المتعلم من الإسراف فى تضييق حدود المعرفة إذا كان يعد إعداداً مهنياً ، وحفظه من خطر الإسهاب والسطحية فى المعرفة إذا كان التعليم يتخذ نقطة بدئه من اهتمام التلميذ ونشاطه . نعم إن الترتيب المنطقى ضرورى فى تحصيل المعارف ، لأنه يساعدنا على تكوين حاسة دقيقة للبحث عن الأدلة والبراهين لما نحصله ، ويجعلنا أقدر على تناول الجديد من المشكلات وفهمها . والمعارف التى تحصل بهذه الطريقة قوة ليس بعدها قوة . وهى تحقق لنا كيف يمكن أن تكون التربية بحيث تضمن لنا أقصى ما يمكن من انتقال أثر المعارف إلى المواقف والحالات الجديدة .

ونحن هنا نقتبس بعض موضوعات من منهج التدبير المنزلى رتبت ترتيباً منطقياً أولا ، ثم ترتيباً سيكولوجياً . وهى فى مادة الخياطة :

عمل إعدادى :

١ — الخيط : دراسة ألوانه المختلفة ، أحجامه ، مادته .

٢ — التشليل : التمرين على أنواعه :

---

(١) ص ٤٩ من الكتاب المشار إليه قبل .

٣ — الغرزة : دراسة أنواعها :

٤ — آلة الخياطة : دراسة أجزائها المختلفة . استعمالها .

الواجب الأول (خياطة مريلة)

١ — القماش المناسب .

٢ — التصميم .

٣ — تفصيل « المريلة » .

٤ — خياطتها .

فهذه الموضوعات يمكن ترتيبها ترتيباً سيكولوجياً بالصورة الآتية :

التلميذة فى حجرة التدبير المنزلى تحتاج إلى « مريلة » ، ويحسن أن تقوم هى بعمل « مريلتها » فكيف يكون ذلك ؟

إنها تحتاج إلى القماش . وهذا يحفزها إلى معرفة أنواع القماش المختلفة . وهنا فرصة لدراسة بعض أنواعه . ومتى حصلت التلميذة على القماش تحتاج إلى التصميم المناسب . وهذا يحفزها على فحص عدد من التصميمات ، ثم اختيار واحد منها وتفصيل « المريلة » وفقاً له وفيه أيضاً مناسبة سيكولوجية تدفع التلميذة إلى دراسة التصميمات برغبة واهتمام . ويأتى دور استعمال آلة الخياطة . ومن الطبيعى أن التلميذة تعنى عناية أكثر وتتعلم ، بصورة أسرع ، كيفية استعمال آلة الخياطة إذا كانت تحتاج إلى استعمالها فى درس عملى . ومن الممكن أن تتعلم التلميذات عن آلة الخياطة واستعمالها فى درس واحد من هذا النوع — ما يعادل ما يتعلمن فى أسبوع بالترتيب المنطقى السابق . ولما كانت صيانة آلة الخياطة ضرورية للاحتفاظ بها صالحة لأداء وظيفتها ، فإن تعلم هذه الصيانة سيأتى عرضاً أثناء تعلم الاستعمال . « والمريلة » تحتاج إلى تجميل وهذا يدعو إلى دراسة أذواق الجمال المختلفة واختيار المناسب .

وهكذا نجد عند دراسة هذا المنهج بالترتيب السيكولوجى أن كل نقطة يمكن تناولها لمناسبة من المناسبات ، ويمكن التوسع فيها بحيث تشمل عدداً من الموضوعات . ونتيجة هذا النوع من الدراسة أن تتحمس التلميذات لها ، ويشعرن بالسعادة أثناء الدرس .

وليس معنى هذا أن يهمل الترتيب المنطقى ، فالترتيب المنطقى كما قلنا لا غنى عنه . ولكن يجب أن يكون المرحلة النهائية فى تدريس الموضوعات لا نقطة البدء ففى مثل هذه المادة يمكن الرجوع مرة أخرى إلى الموضوعات التى درست بمناسبة إعداد « المريلة » ، ومناقشتها ، ومراجعتها وترتيبها ، وتكميل الناقص منها بحيث تكون وحدة متصلة الأجزاء . وهذا ولا شك ضرورى للإعداد المهنى . فالترتيب السيكولوجى إذاً ضرورى لأن نشاط المتعلم يجب أن يشجع بأقصى ما يمكن ، كما أن الترتيب المنطقى ضرورى لدراسة المتعلم المادة دراسة علمية منظمة حتى يتمكن من تطبيق قواعدها وقوانينها فى ظروف جديدة .

والكتب عادة ترتب المادة ترتيباً منطقياً ، أما الترتيب السيكولوجى فهو من وظيفة المدرس ، فعليه أن يرتبها بحيث تبدأ من نقطة اهتمام المتعلم ، وبحيث تضمن توسيع خبراته اليومية . ولكن كيف يستطيع المدرس القيام بهذا الترتيب بنجاح ؟ يجيب عن هذا السؤال الأستاذ بوده بقوله :

In order to secure such organization the teacher must have sufficient resourcefulness to use his knowledge of individual pupils or of circumstances that are more or less local or of passing significance for the purpose of supplementing what is in the textbook. Psychological organization in, other words, is a matter of both teaching and of the curriculum.

- : « وصفوة القول أن الترتيب السيكولوجى يحتاج إليه المعلم مع المبتدئين من التلاميذ وفى مرحلة التعليم العام . ولكنه لا غنى له أيضاً عن الترتيب المنطقى الذى تورده الكتب . أما دراسة التخصص والدراسة المهنية فالترتيب المنطقى له الصدارة » .

المراجع

1. Modern Educational Theories by Bode.
2. Principles & Methods of Teaching by Welton.
3. Modern Elementary School Practice by Freeland.

٤ — مناهج الدراسة والكتب المدرسية بمصر .

٥ — التربية وفن التدريس للأستاذ أمين مرسى قنديل .

الباب العاشر

الفصل الأول

طرق التدريس

من الصعب إذا ما اطلع الباحث على كتب التربية ، أن يخرج بتقسيم واضح لهذه الطرق ؛ إذ يختلف الكتاب فى وجهات نظرهم فى التقسيم ، فنجد أن البعض يقسم الطرق وفقاً لأنواع من الدروس، ويخص كل نوع بطريقة مناسبة له . ويحاول البعض الآخر أن يبنى التقسيم على العمليات الفكرية التى تستلزمها كل طريقة ، ويضع الدروس تحت الطرق التى تناسبها . ويحاول فريق ثالث أن يقسم الطرق وفق ما يغلب على طريقة بعينها من صفات . ويخلط البعض هذه الطرق بعضها ببعض بناء على خلط فى الأساس يبنى عليه التقسيم . ويزيد الخلط إذا ما بدأنا نفكر فى الوسائل المختلفة التى تستخدم فى كل قسم، وكل طريقة من هذه الطرق : كالقصص ، والوصف ، والشرح .

لذلك يحار الباحث فى إيجاد تقسيم واضح يستريح إليه ، والواقع أن هذه الصعوبة وهذا الخلط يرجعان إلى :

١ — عدم تحديد معنى كلمة (طريقة) — وكما يقول كلباتريك Kilpatrick « هناك معنيان للفظ » « طريقة التدريس » : معنى ضيق ، المقصود به توصيل المعلومات ، ومعنى واسع شامل وهو اكتساب المعلومات مضافاً إليه وجهات نظر وعادات فى التفكير وغيرهما . هذه الوجهات مثل : حب العلم والمدرس يفيدنا فى الكلام عن طرق التدريس بأنواعها .

٢ — عدم توحيد أساس التقسيم حتى إننا إذا اتخذنا تقسيم كلباتريك مثلا أساساً — نجد أنه لا يكفى لضم الأقسام الثانوية التى تنطوى تحت كل قسم رئيسى : فمثلا تحت المعنى الضيق للطريقة (عند كلباتريك) يمكن أن

ندخل عدة طرق نراها أصلح فى حالة دون أخرى : فالإلقاء فى حالة أصلح من الاستنتاج وهكذا .

٣ – أن الطفل يتعلم بكل الطرق معاً – ولا يمكن أن نفصل فصلا تاماً بين هذه الطريقة وتلك وإلا كان هذا الفصل صناعياً ومتكلفاً ، ولكننا نحاول ذلك لكى نستعمل كل طريقة بأحسن ما يمكن .

٤ – إغفال نقطة هامة ، وهى : أن طريقة التدريس لها علاقة وثيقة بعملية التعلم فهما صنوان لا يفترقان .

وعند اختيارنا طريقة من الطرق لابد أن نسائل أنفسنا :

هل هذه الطريقة تتمشى مع ما نعرف عن عملية التعلم ؟ فإذا كان الجواب بالإيجاب كان معنى ذلك أنها تؤدى الغرض المطلوب .

ويقولون : إن ما يمهد السبيل للتعليم ويقرب طريق الوصول إلى العلم الصحيح يطيل الحياة . ومعنى هذا : أن الطرق الصحيحة للتعليم توفر الوقت والجهد فيزداد الانتفاع بأيام الحياة ويجنى الإنسان كثيراً فى الزمن القليل وتصبح حياته مضاعفة الفوائد عظيمة الأجر . هذا إلى ما فى اتباع طرق التعليم من النظام وإجادة التدريس .

وهناك قواعد عامة يجدر بالمدرس أن يعرفها حتى ينجح نجاحاً باهراً فى عملية التدريس . فيجب أن تكون الطريقة موافقة لطبائع الأطفال ونموهم العقلى ، وليعلم المدرس أنه من الخير للتلميذ أن يصل إلى الحقائق بنفسه من أن يخبر بها ، وأن التعليم الصحيح لا يكتسب بالألفاظ بل بفهم الحقائق ، فما الألفاظ إلا رموز للحقائق ووسيلة للوصول إليها ، وأن الثقة المتبادلة والعطف بين المعلم والمتعلم هما أساس التربية الصحيحة والتعليم المثمر ، فالمدرس الذى لا قلب له ولا عطف عنده لا تنشرح له الصدور ولا يكون له كبير الأثر – والمدرس الناجح هو الذى يستغل خصائص الطفولة ويهتدى بها فى تدريسه، وهو الذى يعلم أن الحركة وحب الاستطلاع أساسيان فى عملية التعلم ، وأن العلم والعمل يجب أن يسيرا معاً .

وأهم ما تجب مراعاته فى التدريس : ألا نفرح بجذب انتباه التلاميذ وتشويقهم للدرس بشتى الطرق والحيل ووسائل الإيضاح وما إليها ؛ فمثل هذا الانتباه مؤقت ، ومثل هذا التشويق سطحى غير دائم ، وإنما المهم أن ينجح

المدرس فى توجيه نشاط التلاميذ ومجهودهم توجيهاً ثابتاً دائماً بتعريفهم غرضاً ثابتاً يسعون من أجله، ويعملون للوصول إليه . وبدون هذا الغرض لا ينتظر أى تدريس صحيح أو أى نشاط تربوى سليم : فمثابرة التلاميذ واستمرارهم فى العمل والنشاط لا يأتى إلا إذا شعروا بقيمة ما يعملون وماهية ما يدرسون ، وعلموا تماماً أن ما يلقونه من المعلومات والتجارب ما هو إلا جزء من حياتهم هم محتاجون لمعرفته والإلمام به ، فنستطيع إذن أن نحكم على التدريس الصحيح بمدى نجاحه فى إثارة الرغبة فى الأطفال أو التلاميذ وتوجيه نشاطهم إلى تحقيق غرض معين . ومعنى هذا أن التدريس لكى يحقق هذا لابد أن يسير وفقاً لقواعد خاصة أساسية نلخصها فيما يأتى :

القواعد الأساسية التى تبنى عليها طرق التدريس :

حين نتكلم عن القواعد الأساسية التى تبنى عليها طرق التدريس — نذكر دائماً الفيلسوف الإنجليزى « هربرت سبنسر » فقد تناول بالبحث والشرح هذه القواعد فى كتاب له اسمه : Education ويمكن إجمال هذه المعلومات كالآتى[1] :

أولا : التدرج من المعلوم إلى المجهول :

تثبت المعلومات الجديدة وتهضم إذا ارتبطت بالمعلومات القديمة واستمدت منها ضوءاً يزيد فى نشاط الطفل وشوقه وسروره — فإن الجديد المحض يكون غريباً لا يؤلف بسهولة ، بينما ربط القديم بالجديد هو الذى تنشأ عنه الحقائق المتماسكة .

هذه القاعدة تتفق والخطوة الأولى من خطوات هربارت فى التحضير ونقصد « المقدمة » التى نستفيد إبانها من معلومات التلاميذ السابقة (المعلومة) فى إثارة شوقهم واهتمامهم بالمعلومات الجديدة (المجهولة) .

ففى درس الجغرافيا مثلا نبدأ بدراسة بيئة الطفل التى يسكن فيها ؛ لأنها هى التى تهمه أولا وبالذات — ثم نتوسع بعد ذلك ونخرج به إلى دراسة المركز أو المديرية ثم الأماكن المجاورة أو التى ترتبط ببلاده اقتصادياً وتاريخياً .

وفى درس مشاهد الطبيعة مثلا نبدأ بالحيوانات المألوفة ، كالقط ، والكلب

---

(١) هذه القواعد رغم أنها معروفة من أيام بستالوتزى وهربرت سينسر الذى يرجع إليه فضل صياغتها — رغم تقدم العهد عليها — بهذا الشكل ، إلا أنه لا مانع من الاستفادة منها ، لأنها مبنية على أسس سليمة .

قبل غيرها : كالنمر ، والذئب .

ولذا ينصح المربون دائماً بأن يثير المدرس فى أول الدرس ما عند التلاميذ من معلومات قديمة يمهد بها إلى معرفة المعلومات الجديدة .

ثانياً : التدرج من السهل إلى الصعب

والمقصود هنا السهل والصعب بالنسبة للتلاميذ ؛ فإن ما نراه سهلا فى نظرنا من تعاريف واصطلاحات قد لايكون كذلك بالنسبة للطفل الذى لا يستطيع إدراك معناه ، ويحتاج الأمر إلى تجارب وأمثلة حسية لكى يفهمها .

فما هو سهل عند التلميذ هو الأشياء التى تقع تحت حسه وترتبط بحياته أو بتجاربه ، ولكن يجب أن نحتاط فى هذه الناحية فلا نعطى التلميذ الأشياء السهلة التى لا تحتاج إلى أعمال الفكر ، أو نعطى له الدروس صعبة يعسر عليه فهمها ، وإنما نعتدل ونتدرج ، مع علمنا بما هو السهل وما هو الصعب بالنسبة للطفل .

ففى دروس الرسم يحسن أن يبدأ الطفل برسم أشياء من الطبيعة الصامتة قبل أن نجعله يرسم أشياء من الطبيعة الحية .

ثالثاً : التدرج من البسيط إلى المركب :

وتبنى هذه القاعدة على أن العقل فى إدراكه للأشياء يدركها أولا (ككل) ثم يحاول بعد ذلك دراسة التفاصيل أى : الأجزاء — فإذا رأينا « كرسياً » مثلا أدركناه جملة وبعد ذلك أدركنا أجزاءه — وإذا رأينا حيواناً أدركناه جملة كذلك ثم تظهر لنا أجزاؤه المختلفة بعد ذلك . . . وهذا يتفق مع نظرية « الجشتالت » فى علم النفس — وقد رأى الجشتالت الوحدة فى كل شىء ؛ فإذا أردنا أن نقدر أخلاق شخص ما فلا ننظر إليه على أنه مجموعة فضائل : كالصدق ، والإخلاص والوفاء إلخ بل ننظر إليه كوحدة ، ولهذه النظرية أثرها فى التربية على اعتبار أن البدء بالكل أسهل من البدء بالجزء .

ففى اللغة [1] يجب أن يكون البدء بتعليم الجملة أو الكلمة ، وهذا أفضل من البدء بالحرف . ويمكن تطبيق هذه القاعدة فى كثير من المواد : ففى الحساب نبدأ بالعدد الصحيح قبل الكسر — وبالكسر العشرى قبل الاعتيادى .

---

(١) هذه الطريقة بالذات اقتبسها الدكتور وست فى طريقته لتدريس اللغة الإنجليزية للأجانب

وفى الهجاء نبدأ بالكلمات الخالية من حروف المد ، والتاء المربوطة أو المفتوحة ، والهمزات ثم نتدرج إلى ما هو أكثر تركيباً . وبما لاشك فيه أننا نتعلم أى شىء بالتدرج من السهل إلى الصعب .

رابعاً : من المبهم إلى الواضح المحدد :

وهذه القاعدة تالية للتدرج العقلى للطفل ، فإن معلوماته عن الأشياء تكون فى البداية عامة مبهمة وغير محدودة ، ثم تتضح وتتحدد أطرافها فإذا عرف نوعاً من الحيوان فإنما يعرف شكله الإجمالى أولا ، ثم يعرف الأجزاء ، والخواص والصفات الأخرى ، ويتدرج فى ذلك إلى أن يصل إلى الحقيقة العقلية .

وبناء على هذه القاعدة يجدر بنا فى عملية التعليم أن نبدأ بما فى عقل الطفل ونسير على حسب التدرج العقلى فنوضح الغامض ونحدد المبهم . وعلينا أن نعلم أن معلومات الطفل تنشأ من تجاربه ، وتنمو من عمل العقل فيها ، ومن التفاعل بينها . والقاعدة العامة فى ذلك هى أن المعلومات الجديدة تدرك فى ضوء المعلومات القديمة التى ترتبط بها وتقيم بناءها . فالقديم يكون وسيلة لبناء الجديد الذى يشبهه ويتصل به . وبذلك ترسخ المعلومات الجديدة . وكلما اتضحت الحقائق تغيرت نظرياتنا تبعاً لذلك وهكذا تنمو معلوماتنا ويتكون عقلنا .

خامساً : من المحسوس إلى المعقول :

أى أننا يجب أن نسير من الأمثلة والتجارب الحسية إلى المدركات الكلية المعنوية — فإن أول صلة للطفل بالعالم تكون بحواسه — وأول مدركاته هى الحسية ولذلك يجب أن نكثر له من الأمثلة الحسية والتجارب فى التدريس ، ثم نصل بعد ذلك إلى استخلاص التعريف العام .

ففى تدريس العلوم أو اللغات نبدأ بالأمثلة أو الجمل ونقرن المثال بالتجارب التى توضحه كما نقرن الجملة (فى اللغة) بالحدث الذى يقابلها متبعين القولة المعروفة « حاول أن تعبر عن نفسك بالعمل بقدر الإمكان » .

ثم ننتقل إلى استخلاص القواعد والقضايا العامة . على أنه لايجب أن نجعل الوصول إلى المعقول أو إلى النظرية هو الغاية أو النهاية القصوى — فإن الوصول إلى القواعد إنما يتم باستخدامها وتطبيقها على الجزئيات الأخرى .

سادسا : التدرج من الجزئيات إلى الكليات :

ومعنى ذلك أن نسير فى التعليم سيراً منطقياً نبدأ فيه بالجزئيات ونسير بطريق الاستفرار حتى نصل إلى الكليات ، فإن الطفل لا يدرك الكليات أولا ، وإنما يبدأ بإدراك أفراد الكل أو جزئياته ؛ فهو قد يخلط المربع بالمستطيل لأنه يرى التشابه بين عدد الأضلاع ، ولكن مقارنة عدد كبير من المربعات وتنبيه الطفل إلى تساوى الأضلاع ، وقائمة الزاوية و و وإلخ . يجعله يعطى حكماً عاماً على المربع ويدرك معناه العام .

ومن قبيل ذلك ما يحكى من أن طفلا أمريكياً كان يعيش فى مزرعة بها أبقار بيضاء . وكان يلاحظ أن لبنها أبيض . فلما انتقل إلى مكان آخر حيث الأبقار الحمراء ، سأل والده عما إذا كان لبنها أحمر . والسبب فى مثل هذا السؤال أن الطفل لم يستوعب كل أفراد النوع . وفى دروس الأحياء نواح كثيرة تشابه هذه الناحية .

سابعاً : من العملى إلى النظرى

يمكن الانتقال فى كثير من المواد . كالطبيعة ، والكيميا ، ومشاهدالطبيعة والهندسة – من التجربة إلى النظرية ، فمثلا فى مشاهد الطبيعة يمكن ملاحظة نمو النبات تحت ظروف مختلفة فى الشمس والظل والحرارة أو البرودة – ويمكن من هذه التجارب استنباط الظروف الضرورية لنمو النبات . وليس الغرض من هذه القاعدة أن تتحقق فى درس واحد أو عدة دروس ، بل ربما لا يكون من الميسور أن ننتقل بتلاميذ المدارس فى مرحلتهم الأولى من دور التعليم إلى دور البحث النظرى . على أن المدرس يستطيع أن يتخذ من هذه القاعدة مرشداً لحمل التلاميذ على البحث فى الحقائق ومحاولة الوصول إلى معنى ما يحيط بهم على قدر ما تحتل قواهم العقلية وتجاربهم.

* * *

هذه هى القواعد العامة التى يسترشد بها فى وضع الطرق العامة فى التدريس . ولنعرض الآن لطرق التدريس العامة نفسها ، وغرضنا من هذا العرض أن يتخذ منها المدرس مرشداً فى سيره وهادياً له فى معالجة الدروس المختلفة وتقريبها من العقول والتصرف فيها تصرفاً يشحذ العقل ويهذب النفس .

طرق التدريس العامة

أولا : الطريقة الإلقائية :

يطلق الإلقاء عادة : على نوع الدروس التى تغلب عليها الطريقة المذكورة . وبمعنى آخر : الطريقة التى يكون فيها صوت المدرس هو المسموع أكثر من غيره عندما يلقى الحقائق أو يسردها . . . وعندى أن المدرس كالمحامى لا يمكنه أن يستغنى عن لسانه فهو أول الوسائل التى يمكن بها توضيح ما غمض ، وهو الطريق السهل للاتصال الشخصى بالتلميذ .

وتمتاز الطريقة الإلقائية عن غيرها من الطرق : كقراءة التلميذ فى الكتاب أو عمله الفردى من أى نوع – تمتاز بأنها تناسب الأطفال الصغار جداً الذين لا يمكنهم الكتابة أو الاطلاع . تناسبهم فى موضوعات مثل : سرد القصص ، أو وصف بعض المشاهدات ، أو شرح بعض الحوادث . ولكن يتوقف نجاح هذه الطريقة معهم على طريقة إلقاء المدرس ، والمادة التى يختارها للإلقاء .

ويمتاز الإلقاء الجيد بتأثير المدرس نفسه من حيث حركاته وصوته . وهذا يسترعى انتباه الصغار وكذلك الكبار . ثم تساعد هذه الطريقة على أن يتناول المدرس المادة بما يتراءى له فلا يتقيد بحرفية كتاب ما ، فيمكنه أن يطيل أو يختصر أو يضيف . . إلخ ثم هى تمكنه من أن يتناول أجزاء كثيرة ؛ ولذلك يلجأ إليها الكثير من المبتدئين فى التدريس لكى يعطوا كل ما حضروه ، ولكن استخدامها وحدها يدعو إلى الملل وعدم استعمال التفكير ؛ فيجدر بالمدرس أن يمزجها بغيرها حتى يتخلل الإلقاء شىء من الحوار والمناقشة والأسئلة التى تجدد النشاط وتبعث على إعمال الفكر .

(ا) من أهم طرق الإلقاء التحاضر Lecture

ويجب أن نفرق بين التحاضر وبين أنواع الإلقاء الأخرى : كالشرح ، والوصف ، والقصص ؛ إذ أن المقصود بالتحاضر هو مجرد العرض الشفوى دون مناقشة أو إشراك للمستمعين مع المدرس إلا فى الاستماع والفهم وتدوين المذكرات دون أن يسمح مثلا بالسؤال أثناء الإلقاء وإنما بعد انتهاء الحديث .

هذه الطريقة لا تناسب مطلقاً إلا الكبار الذين يبحثون عن معلومات يصعب

جمعها من كتب كثيرة ، ولذلك تمتاز هذه الطريقة باستغلال وقت المحاضرة استغلالا كبيراً وذلك بحذف المناقشات . . . إلخ

وبناء على هذا فهذه الطريقة لا تناسب التعليم الابتدائى أو الثانوى (إلا فى مرحلته الأخيرة) وهى تصلح فى بعض المواد فقط دون الأخرى . أما فى التعليم الابتدائى فمجرد ذكر الحقائق متتابعة لا يضمن مطلقاً فهم التلميذ إياها ، وقدرته على تطبيق ما يكتسبه من معلومات عن طريقها ، وهذا لا يمنع مطلقاً أن يحاول المدرس فى الابتدائى والثانوى خارج الفصل فى الجمعيات أو نواحى النشاط — أن يلقى محاضرات تناسب مستوى التلاميذ الذين يلقى عليهم .

(ب) الشرح : والمقصود به توضيح وتفسير ما غمض على التلاميذ فهمه ، وتتوقف جودة الشرح على الأمور الآتية :

١ — اللغة والألفاظ والتعبيرات التى يستعملها المدرس ، فكثير جداً من الألفاظ التى يخيل للمدرس أنها سهلة مطروقة للجميع تكون غامضة عند التلاميذ ، أو ذات معنى غير محدود .

٢ — ألا يكون الشرح مجرد كلام يسرد أو يلقى ، بل تكون مهمة الشرح إظهار النقط الأساسية ، والانتقال التدريجى من نقطة إلى أخرى — كما يجب أن ينصب الشرح على ما يرى المدرس وجوب شرحه وفقاً لقوة تلاميذه مع مراعاة اختلافهم قوة وضعفاً .

وفى الشرح يمكن أن تطبق القواعد التى صاغها « هربرت سبنسر » (والتى سبق أن أشرنا إليها) .

(جـ) الوصف : يعد الوصف من وسائل الشرح — فهو وسيلة من وسائل الإيضاح اللفظى فى حالة تعذر وجود الوسيلة الحسية ، وحتى فى حالة وجود هذه الوسيلة يحدث أن يزيد الوصف إيضاحها .

هذا ولا يقتصر الوصف على دروس دون أخرى . ففى العلوم مثلا نرى الوصف لازماً للأجهزة ولنتائج التجارب ، ولهذا دخل كبير فى تفهم التلاميذ للشرح — ومجال الوصف فى الجغرافيا كبير وخاصة حينما يتعرض المدرس لشرح النواحى الإقليمية والجنسية ، وكلما : كان المدرس قوياً فى وصفه كلما كانت الصورة التى يعطيها ذات أثر أوضح — وفى التاريخ يتوقف الكثير من الدروس

على قدرة المدرس على وصف ثورة أو معركة أو حالة اجتماعية وما إلى ذلك ، وكذا الحال فى الأدب .

ويتوقف الوصف الجيد على مقدار علم المدرس بما يصف وعلى لغته وأسلوبه ومعرفته لمعلومات التلاميذ واستغلالها وعلى تأكيده النقط الأساسية : على أن يراعى القواعد العامة فى التفكير — وأن يكون المدرس نفسه مقبلا على الوصف — ولذا يجب أن تكون الصورة التى يصفها (المدرس) قائمة حية واضحة فى ذهنه هو ، قبل أن يعمد إلى تكوينها فى أذهان تلاميذه .

وطبيعى أنه بدون توافر عامل الإقبال من جانب المدرس ، يصبح الأمر مجرد تأدية واجب ، لا تصوير حقيقة معينة ، ونفث روح الحياة فيها بحيث يستفيد منها جميع التلاميذ .

(د) القصص : القصص من الأشياء التى يميل إليها الصغار والكبار على السواء . والقصة فى التدريس تساعد على جذب انتباه التلاميذ وتشوقهم إلى الدرس ، على شرط أن يتوفر لساردها ما يجب أن يتوفر من الشروط والصفات حتى يصل بها إلى ما يريد .

وقد اعترف أفلاطون بأهمية القصة فى التربية والتعليم ، ويهمنا أن نعرف الأغراض الأساسية من القصة فى التدريس ؛ فهى تساعد على :

١ — توصيل المعلومات والحقائق بطريقة شيقة لذيذة .

٢ — تربية الأطفال تربية خلقية صحيحة ؛ فهى تضع المثل أمامهم وتستثير ميلهم إلى التقليد ، وتحرك قابليتهم للاستهواء .

٣ — وتبث فى الدرس الجامد الميت روحاً من الحيوية والنشاط .

واستخدام القصة فى التدريس يساعد المدرس على إيضاح وتفسير وتذليل ما يصادفه من صعوبات وتعقيدات فى الحقائق العلمية . والقصة تزيد من تجارب التلاميذ ، فكثير من الحقائق يعرفها التلاميذ ولكن لا يدرون عن طريقة استخدامها واستعمالها فى الحياة كثيراً ولا قليلاً ، فربما يستطيع المدرس أن يظهر للتلاميذ بالقصص والحكايات تطبيق هذه الحقائق فى الحياة العملية وبذلك تتم لهم المعرفة والتجارب .

والقصص على أنواع : أهمها القصص التاريخى ، والخرافى . والنوع الأخير يلذ لصغار الأطفال سماعه ؛ إذ أن فيه ما يناسب خيالهم ، وهناك القصص

التى تلقى على ألسنة الحيوان ، ويجب أن تتصف القصة الإيضاحية بما تتصف به كل قصة أخرى جيدة من حيث : التشويق ، والوضوح ، وإثارة الشعور ، كما يجب أن تتميز هى عن الأخرى بقصرها وعدم اشتمالها على أكثر من النقطة المراد توضيحها . وقد أثبتت التجارب أن الأطفال يميلون بنوع خاص إلى سماع القصص المطولة نوعاً ما ، كما أنهم يميلون إلى القصص التى تتصل بحياتهم وحياة أمثالهم من الصغار .

ويجب أن تشتمل القصة على حقائق ثابتة يراد توصيلها إلى عقول التلاميذ ، فضلا عن أنها توضح نقطاً معينة ، وتزيد من تجارب التلاميذ، وتوسع دائرتها . فمع ميل الأطفال وحبهم الشديد وولعهم بالحكايات الخرافية — إلا أنهم يسألون عن حقيقة وقائع ما يسمعونه فيها .

ثانياً : الطريقة القياسية :

من المسلم به أن التلميذ يجب أن يدرس قوانين وحقائق عامة . وهناك طريقتان مختلفتان للوصول إلى القوانين العامة ، وأقدم هاتين الطريقتين — تلك التى كانت تعطى التلميذ حقيقة عامة أو قاعدة مضطردة يقيس عليها بأمثلة تؤيدها وتنطق بها وهى طريقة شائعة فى كتب النحو العربى والأوربى القديمة ، وكانت متبعة أيضاً فى كتب الجغرافيا ، فكان المؤلف يبدأ بذكر التعريف ، فمثلا : يعرف الجزيرة بأنها جزء من سطح الأرض يحيط به الماء من جميع الجهات مثل جزيرة مدغشقر . ويقيس المتعلم الكثير من الأمثلة التى ينطبق عليها هذا التعريف .

وهذه الطريقة إن امتازت بشىء فإنما تمتاز بسهولتها أى : أنها لا تحتاج إلى مجهود عقلى عظيم ، وهى صالحة للاستعمال فى المحاضرات ، أما استخدامها فى مرحلة التعليم الابتدائى فغير مناسب لقصور تفكير الأطفال فى هذه الناحية القياسية ، والواجب على المدرس أن يشرك التلاميذ إشراكاً فعلياً فى الدرس — وقد تبدو هذه الطريقة لأول وهلة أنها أفضل من الطريقة الاستنباطية التى تتخلص فى تزويد التلاميذ بالمعلومات ثم تتركهم ليستنتجوا القوانين بأنفسهم ، فلو قلنا مثلا : إن الماء يسيل دائماً لأن مستوى سطحه واحد لكان ذلك أسهل

لنا بكثير مما لو تركنا التلاميذ يستنبطون بأنفسهم ليصلوا فى النهاية إلى نفس هذه الحقيقة . غير أنه قد ثبت بالتجربة أن الطريقة التى يسلكها التلميذ للوصول إلى القانون العام بنفسه يكون لها أثران هامان :

الأول : أن القانون الذى يصل إليه الباحث يترك أثراً ظاهراً فى شخصيته ، ذلك أن العمل الذى يقوم به العقل يكسبه حدة ومراناً ، ويتميز مثل هذا العقل عن غيره من العقول التى لم تمرن على مثل هذا العمل . ومن هذا نرى أن القانون العام الذى يلقنه التلميذ تلقيناً قد يكون له قيمة كنوع من أنواع المعرفة ، ولكن أثره ينتهى إلى هذا الحد . ذلك أن العقل نفسه لا يتحسن على الرغم من أن المعلومات التى فيه تكون قد ازدادت عن ذى قبل .

الثانى : أن القانون الذى نتلقاه عن غيرنا لا تكون له نفس القيمة التى للقانون الذى نستخلصه بأنفسنا . فالقانون الذى لا نشترك فى عمله لا يترك فينا نفس الأثر الذى يتركه قانون آخر وصلنا إليه بأنفسنا .

ثالثاً : الطريقة الاستقرائية :

وفيها تعرض الأمثلة أو النماذج وتفحص وتقارن ثم تستنبط القاعدة ، أو بعبارة مختصرة : الانتقال من الجزئيات إلى القضايا الكلية . فلو تمكن التلميذ من دراسة عدة معادن تعرضت لحرارة شديدة ووجد أن كل معدن منها يتمدد ، فإننا سوف نرى أن هذا الطفل يستخلص لنفسه من هذه الحالات قانوناً عاماً يؤثر فيه تأثيراً ما كان يمكن أن يحدث لو لم نتركه يستخلص بنفسه ما نرمى إليه .

فالقياس ينتقل فيه العقل من العام إلى الخاص ، أما فى الاستقراء فينتقل من الخاص إلى العام . وفى القياس نبسط القاعدة للتلميذ ثم نستعرض الأمثلة . أما فى الاستقراء فنبسط الأمثلة ثم نبحث عن القانون ؛ فإذا سبقنا كلا من الطريقتين فى التربية والتعليم ، وجدنا أننا فى حاجة إلى الاستقراء من جهة وإلى القياس من جهة أخرى : فعند التعرض لموضوع جديد يجب أن يقوم الاستقراء بالدور الأول ، حتى إذا تقدمنا وأصبحت المعلومات متوفرة وجدنا أن القياس مفيد فى مراجعة المعلومات السابقة وترتيبها : فالاستقراء طريقة اكتشاف المعلومات ، والقياس طريقة حفظ هذه المعلومات وترتيبها .

رابعاً : الطريقة الجمعية :

من الممكن أن نجمع بين الطريقتين : الاستقرائية والقياسية كما يتبع فى كثير من المدارس ، وتستخدم الطريقتان معاً فى كثير من العلوم : ففى تدريس القواعد مثلا نبدأ بأمثلة يجىء بها التلاميذ أو يعرضها المدرس وتكون فى مستوى عقولهم وتجاربهم ، ثم نوجه أنظارهم إليها وإلى ما فيها من مميزات ، ونتدرج حتى يصل التلاميذ بأنفسهم وبمعونة المدرس وإرشاده إلى قاعدة كلية . نعود بهذه القاعدة فنطبقها بالطريقة القياسية على أمثلة أخرى . أما البدء بالقاعدة فليس فيه فائدة عقلية كبيرة : وفى الطبيعة فى درس على تمدد الأجسام مثلا نبدأ بتجارب على معادن مختلفة ذات أشكال متباينة ونترك المجال واسعاً لملاحظة التلاميذ كى يرقبوا الظواهر ويصلوا إلى النتائج ، ثم نجرى مثل ذلك على السوائل وعلى الغازات حتى يصل التلاميذ إلى القاعدة الكلية . ثم نعود بالقاعدة فنطبقها على أحوال مختلفة مما يستطيع التلاميذ إدراكه . وفى درس عملى فى الهندسة فى مجموع زوايا مثلث نبدأ بتكليف التلاميذ قياس زوايا مثلثات مختلفة ثم نثبت النتائج ونصل إلى القاعدة الكلية : إلى غير ذلك .

ويميل المدرس بصفة عامة إلى استخدام طريقة القياس وحدها ، ودرسه فى هذه الحالة يتكون غالباً من حقائق مجردة يذكرها للتلاميذ ثم يأخذ بعد ذلك فى عرض بعض وسائل الإيضاح . أما التلاميذ فلا يقومون من ناحيتهم بأى مجهود . فى حين يجب أن نعلم أن التعلم Learning والتعليم Teaching مرتبطان بعضهما ببعض تمام الارتباط وأن نجاح المدرس يتوقف على التلميذ كما يتوقف على المدرس ، فليس هناك أى تعليم إذا لم يكن هناك تعلم . ومقياس نجاح الدرس هو فهمه .

خامساً : الطريقة الحوارية :

أول من استخدم هذه الطريقة « سقراط » وهى طريقة تقوم على مرحلتين : المرحلة الأولى مرحلة التهكم وبواسطتها يتمكن سقراط من أن يزعزع ما فى نفس صاحبه من اليقين الذى يعتقده والذى لا أساس له ، وفى هذه الطريقة كان سقراط يدور حول المباحث الفلسفية فى هوادة وتأن إلى أن يجد مسلكاً ينفذ منه إلى نتيجة يريدها . فكان سقراط يجول فى أنحاء أثينا وفى طرقاتها مدعياً الجهل ،

وأن شعوره بجهله يدفعه إلى أن يلتمس المعرفة من أهلها ، فلم يضع سقراط فى فلسفته هذه مسألة معينة يتناولها بالبحث والتحليل . إنما كانت المشكلة التى يريد بحثها تأتى عرضاً ، ثم ينتهز الفرصة ويتحدث فى المشكلة مع صاحبه فيحاور ويناقش حتى يتبين لصاحبه خطؤه ، وما يزال سقراط فى حواره هذا حتى ينتهى إلى حقيقة ثابتة لا تحتمل الشك ولا النقد ولا الجدال ، ومن ثم يصل مع صاحبه إلى مرحلة توليد الأفكار ، وبعد أن يبين لصاحبه مقدار عجزه عن كشف الحقيقة يأخذ فى إلقاء أسئلة أخرى حتى تنكشف بواسطتها الحقيقة النهائية . ومن هذه الطريقة نرى أن سقراط كان يولد الأفكار ، وهذا ما دفعه إلى القول « بأنه كان يولد الأفكار من محاوريه كما كانت أمه تولد الجنين من الحوامل » من ذلك يتبين لنا كيف كان للبيئة التى نشأ فيها سقراط الأثر الأكبر فى توجيه فلسفته .

والمتأمل فى الطريقة السقراطية يجد أن المحاور يمر بثلاث مراحل متتابعة :

أولا : مرحلة اليقين الذى لا أساس له من الصحة ، وهى مرحلة يراد بها إظهار جهل الخصم وغروره وادعائه العلم وقبوله لما يلقى عليه من غير أن يحتكم إلى المنطق والذوق السليم .

ثانياً : مرحلة الشك وهنا تتوالى أسئلة سقراط والإجابة عنها حتى يتردى المتكلم ويقع فى حيرة لا مخلص منها ، ويبدو التناقض فى عباراته فيأخذه الغضب ويعتبر سقراط ثقيل الظل أشأم الطلعة ، ولكن شيخ الفلاسفة كان يقابل كل كلام من هذا النوع بالصبر الجميل ، ويقود صاحبه إلى صميم الموضوع الذى يدور حوله الجدل ، ولا يزال آخذاً بزمامه حتى يتملكه الخجل ، ويشعر أنه تعرض لشىء لا مجال له فيه ، ويوقن بأنه جاهل مغرور ، وتشتد رغبته فى طلب العلم وحينئذ تبدأ المرحلة الأخيرة .

ثالثاً : مرحلة اليقين بعد الشك وهى مرحلة يقصد فيها البحث من جديد فى الموضوع ، ومعرفة الأمثلة التى توضح الحقيقة وتميزها عن غيرها ، وملاحظة ما بينها من أوجه الشبه وأوجه الخلاف ، والوصول إلى تعريف منطقى جامع لا يجد الشك إليه سبيلا . هى مرحلة تقوم على أساس الإدراك العقلى لا على أساس التصديق الساذج .

وقد علق « سير جون آدمز » على الطريقة السقراطية بمثال تطبيقى نشير إليه

على سبيل الإيضاح إذ قال : هب سقراط استطاع الرجوع إلى الحياة واستطاع التكلم باللغة الإنجليزية ، ثم أخذ كعادته يغشى الأماكن العامة فصادفه طالب من طلاب العلم يتريض فى أحد المتنزهات العامة ، وعليه دلائل الزهو والغرور بمعلوماته ومعارفه ، فسقراط لايتردد فى أن يتقدم إلى هذا الطالب فيتلطف له فى الحديث ويوجه نظره إلى جمال المنظر ،وما يرى بين أشجاره وأزهاره من طيور وحشرات ، حتى إذا أنس صاحبه به أنس به ، فاجأه بسؤال لا تظهر فيه أمارات التعمد . فقال « ما الذى يراد بالحشرة يا صاحبى ؟ طالما سمعت الناس يذكرون الحشرات ويتكلمون عنها ، وطالما تاقت نفسى إلى معرفتها معرفة صحيحة » ، فيرد عليه هذا الطالب بأن الحشرة حيوان صغير له أجنحة ، فيقول سقراط لابد أن الدجاجة حشرة . وما يزال بالطالب حتى يظهر له معايبه فيتدارك خطأه ، ويحاول أن يجيب إجابة أخرى يظن أنها خالية من النقص ، ولكن سرعان ما يظهر له سقراط خطأه ، فيرى الطالب قصوره ولا يجد بداً من الاعتراف بجهله ، وأنه لا يعرف الموضوع معرفة صحيحة كما كان يخيل له فى بادئ الأمر . وحينئذ يلقى عليه سقراط أسئلة سديدة تستميله إلى البحث من جديد . ويبين له طرق التفكير حتى يصل بنفسه إلى الحقيقة .

وإذا طبقنا هذه الطريقة فى مدارسنا الحالية يتحول الدرس إلى محاورات شائقة يتنزل فيها المدرس إلى مستوى التلميذ تاركاً له الحرية فى إبداء آرائه وإظهار ما يجول بخاطره آخذاً بزمام فكره وانتباهه كى يوجهه إلى ما يريد .

وإن ما فى هذه الطريقة من الحرية والتبسيط وعدم التكلف والسرور يجعلها موافقة لصغار الأطفال . على أن استعمالها مع الكبار له فائدة ففيها شيء من التغيير . وهى تستخدم بنجاح فى دروس الأشياء وما يشبهها وتحتاج فى تنفيذها إلى مهارة وصدق نظر .

سادساً : الطريقة التنقيبية :

يقول هربرت سبنسر فى كتابه التربية Education « إنه يجب أن يجبر الأطفال على كشف المعلومات بأنفسهم كلما كان ذلك ممكناً » والمدرس الذى يتبع هذا الرأى يفيد تلاميذه فائدة كبيرة . ذلك لأن البحث والتنقيب يثيران جزءاً

كبيراً من النشاط العقلى ، وعلى هذا فما يصل إليه التلاميذ بأنفسهم هو ما يرسخ فعلا فى أذهانهم . والاستماع على وجه العموم حالة سلبية ، وإن كان فى نفسه مظهراً من مظاهر النشاط العقلى بخلاف التنقيب فهو حالة إيجابية بحتة يكون عندها العقل فى أقصى درجات نشاطه ، وكلما كان الشخص نشيطاً ومنتبهاً كلما أمكنه الحصول على المعلومات كاملة والتثبت من وعيها فى ذهنه بدقة .

ويؤيد الأستاذ أرمسترنج Armstrong رأى سبنسر الآنف الذكر حيث يقول « يجب أن يوضع التلميذ موضع المكتشف المجدد ، فمما يلذ للأطفال أن ننظر لهم مثل هذه النظرة وأن نطلب إليهم أن يعملوا كفرقة من فرق « البوليس السرى » . وبهذه الطريقة يتصور الأطفال عند دراسة موضوع كصدأ الحديد أن جريمة قد وقعت عندما تحول هذا المعدن الصلب إلى صدأ هش عديم القيمة . وعلى هذا الأساس يبحثون فى شوق عظيم فيما إذا كانت هذه جريمة قتل أو انتحار أى : فيما إذا كان هذا التغير نتيجة عامل خارجى أو نتيجة عامل آخر يتصل بطبيعة الحديد نفسه .

وأول ما عرفت هذه الطريقة فى عام ١٨٨٧ عندما ألفت وزارة المعارف البريطانية لجنة للبحث عن طريقة صالحة لتدريس الكيمياء فى المدارس . وقد تمكنت هذه اللجنة من الاهتداء إلى طريقة أصبح بمقتضاها يحل التلاميذ المسائل بواسطة التجارب ، وفى سنة ١٨٨٩ أرسلت هذه اللجنة تقارير متعددة لنظار المدارس تنادى بفضل هذه الطريقة التى أصبحت تحول الفصل إلى معمل والتى لا يكون المدرس فيها إلا بمثابة المساعد أو المرشد للتلميذ ، ومن ثم بدأ انتشارها وشاعت فى كثير من بلاد العالم .

على أن هناك صعوبات تعترض تطبيق هذه الطريقة ، إذ أنها تحتاج إلى وقت أطول مما تسمح به المناهج المدرسية ، وصعوبة الوقت هذه لا يمكن التغلب عليها فى ظل مناهجنا التقليدية ، اللهم إلا إذا خضعت لانقلاب عام وأخذنا بفكرة الفيلسوف هكسلى التى تقول « إن الحياة لا تقوم على المعلومات ، وإنما تقوم على الأعمال النافعة » وإن صح لنا أن نتتبع نفس الخطوات التى خطاها المستكشفون فى أبحاثهم فإن هذا يتطلب منا وقتاً أطول من الحصول على نتائج هذه الأبحاث عن طريق القول ، ولا أقل من أن يكون ذلك بعد أن يكونوا قد اهتدوا بأنفسهم إلى كثير من الحقائق ولمسوا علاقاتها بعضها بالبعض الآخر ،

وعندئذ فقط يمكنهم أن يستفيدوا مما يقال لهم ، وهذا يتأتى عن طريق عمل المشابهات بين تجاربهم السابقة ومعلوماتهم الجديدة .

أضف إلى هذا أن كثيراً من النتائج التى وصل إليها العلم لا يمكن أن يصل إليها الأطفال أو التلاميذ العاديون حتى ولو أعطوا وقتاً لا حد له ، فهذه النتائج هى ثمرة الجهود العقلية الجبارة للسالفين من نوابغ المفكرين على مر الأجيال والسنين .

كيف تطبق هذه الطريقة ؟

لكى تتبع هذه الطريقة يجب أن يزود التلاميذ بشىء من المعلومات الأولية التى تساعدهم على مواصلة البحث ، وبغير هذا لا يمكنهم مطلقاً القيام حتى بأبسط الأبحاث ، كما يجب على المدرس قبل كل شىء أن يستميل التلاميذ إلى تقدير وتقبل الغرض من بحث موضوع من المواضيع ، وأن يحيى الأجزاء المناسبة من معلوماتهم السابقة ، وبعد ذلك يستطيع أن يحصل على تعاونهم واشتراكهم فى بحث هذا الموضوع . لكن إذا ترك التلاميذ وأنفسهم فقد يتخبطون ولا يستفيدون شيئاً من البحث . ولكى يكون التعليم بهذه الطريقة مثمراً يجب أن يقيد كل تلميذ ملاحظاته بعناية ونظام كما يجب أن تكون هذه الملاحظات مختصرة وبلغة سهلة حتى يسهل على المدرس فهمها بسرعة وإرشاد التلميذ إلى أوجه الخطأ فيها — وفيما يختص بالعلوم الطبيعية يجب أن تكون المعامل مجهزة بالأجهزة والأدوات اللازمة ومنظمة بشكل يتفق وما يتطلبه نوع التجارب .

والواجب أن يهيأ التلاميذ للاستنتاج من معلوماتهم السابقة حتى يتعرفوا بأنفسهم المواقف المختلفة التى يقفون أمامها ويمكنهم التصرف فيها بشكل مجد فعال . والواقع أن ليس لمعلومات التلاميذ القديمة قيمة ما إذا لم تمكنهم من الكفاح فى الحياة بنجاح . لهذا كان من الواجب أن يتناول التلاميذ المواضيع والمشكلات التى يمكن حلها بالالتجاء إلى الأفكار والمعلومات السابقة كما هو الحال فى الحساب وغيره من العلوم الأخرى : كالجغرافيا والتاريخ مثلا .

أمثلة لاستعمال هذه الطريقة فى بعض مواد الدراسة :

والطريقة التنقيبية وإن ظهر فضلها جلياً فى العلوم الطبيعية على الأخص ، فإن العلوم الأدبية لا تدرس على الوجه الأكمل إلا إذا استعين فيها بهذه الطريقة ؛

فى دراسة الأدب أو التاريخ مثلا يمكن أن يطلب إلى الأطفال المتقدمين فى السن أن يقارنوا بين نسختين مختلفتين لقصة واحدة ، أو أن يبحثوا موضوعاً واحداً طرق بأشكال مختلفة ، كما يمكن أن يطلب إليهم أن يرسموا خطة لموقعة من تقارير مختلفة كتبها أناس قد شاهدوا هذه الموقعة . وكذلك الحال فى التراكيب اللغوية أو علامات الوقف فإنه يمكن الاستفادة من هذه الطريقة فى تعليمها .

مثل آخر لاستعمال هذه الطريقة فى التاريخ :

(ويمكن محاولة ذلك فى الفرق العليا من المدارس الابتدائية) .

الشروط : يريد الفصل أن يدرس حكم ريتشارد الثانى وثورة الفلاحين ، فلا تعطى له مراجع ما ، وإنما يعطى له اقتباس من Froissant مثلا دون أن يذكر له اسم المؤلف .

الاقتباس : وأخيراً يطلب إلى التلاميذ أن يستدلوا بالاقتباس على كل ما يمكن أن يتصل بالمؤلف .

مثل لاستعمالها فى دروس الجغرافيا والأدب :

(ويمكن أن يعطى للأولاد الذين يدرسون قصة « روبنسون كروزو »)

يطلب إلى التلاميذ أن يرسموا خريطة للجزيرة التى عاش فيها روبنسون كروزو وأن يبينوا موضعها وحجمها والأماكن المهمة التى بها : كالنهر والقلعة والشجرة والكهف والمكان الذى شوهدت فيه آثار الأقدام وكذلك المكان الذى غرقت فيه السفينة ويطلب كذلك إلى التلاميذ أن يبينوا طبيعة سطح أرضها العامة كالتلال والوديان والصخور والتيارات .

ويجمل بالمدرس هنا أن يهدى التلاميذ إلى بعض الإرشادات التى قد تساعدهم على بحث موضوع متسع كهذا . وهو بعمله ذلك لا يهدم البحث وإنما يجعله مثمراً ؛ لأنه إذا ترك التلاميذ وشأنهم فإن قليلى الذكاء منهم سوف يسقط فى أيديهم ولا يستطيعون أن يستفيدوا شيئاً . ومن هذه الإرشادات التى يساعد بها المدرس تلاميذه فى رسم الخريطة أن يطلب إليهم أن يضعوا علامة أمام كل جزء من القصة يتصل بالأشياء المختلفة المطلوب منهم تبيانها ، فإذا ما انتهوا من قراءة القصة على هذا النحو ، وجمعوا هذه الأشياء المختلفة بعضها إلى بعض

أمكنهم أن يرسموا الخريطة بسهولة . ومن هذه الإرشادات أيضاً أن يخبر المدرس التلاميذ أن الأشياء المطلوبة منهم قد لا تكون مذكورة صراحة فى القصة وما عليهم فى هذه الحالة إلا أن يتميزوها بشىء من سلامة الذوق .

مثل لاستعمالها فى دروس الحساب :

غالباً ما تستعمل فى دروس الحساب الطريقة التنقيبية ولكنها لا تصيب ما يتوقع لها من نجاح كبير ؛ والسبب فى ذلك راجع إلى طبيعة المسائل الموضوعة وإلى الطريقة التى يتناول بها المدرس هذه المسائل ، فهى غالباً ما تكون بعيدة عن حياة التلاميذ ولهذا نجدهم يفقدون كل لذة فى سبيل معالجتها . فالتلميذ حينئذ مصيب إذا هو استنكر المسائل الحسابية ورأى أن فى معالجتها ضياعاً للوقت إذا كانت تتطلب منه مثلا أن يحسب كم مكيالا من القمح يأكله عدد من الأحصنة فى ظروف خاصة . وواجب المدرس إذن أن يتخير المسائل التى تتناسب مع مقدرة التلاميذ وميولهم ومثل تلك المسائل ما يتصل بالحياة وبالأعمال التى يهيئ التلاميذ أنفسهم لها . فئات المسائل يمكن أخذها من الحياة المدرسية ونظمها أو من الحياة المنزلية أو الألعاب ووسائل التسلية التى تشغل فراغ التلميذ . هذا ولا يتحتم على المدرس أن يتقيد بالمسائل الموجودة فى الكتب المدرسية فهذه فضلا عن أنها مسائل جامدة بعيدة كل البعد عما يألفه التلميذ فى حياته فإنها تشعره بأن حلها معروف لدى المدرس ومن ثم فلاحاجة له فى حلها من جديد — وليكن نصب عين كل مدرس أن يبعث التلاميذ على العمل بجد واهتمام . وهنا يجب أن يكون للعمل معنى بقدر الإمكان كى تكون له بالتالى لذة . وإذا صادفت المسألة هوى فى نفس التلميذ فالطريقة الطبيعية أن يترك وحده كى يحلها . ومن الخطأ الفاحش أن يرسم المدرس للتلميذ طريقة الحل قبل أن يبدأ التلميذ فى التفكير فى هذه الطريقة ، إذ أن عمله فى هذه الحالة لا يتعدى أن يكون مجرد عملية حسابية ميكانيكية ، والتمرين على هذه الحالة ليس هو الغرض الأساسى من وضع المسائل . أما إذا ترك التلميذ وشأنه فإنه يتخير من الأفكار التى استعملها المدرس فى حل مسائل سابقة ما يناسب هذه المسألة الجديدة ويستعين بها فى هذه المسألة ، ويكون التعليم مثمراً حقاً

إذا ما تمكن التلاميذ فى مختلف الفرق من حل المسائل التى تعطى لهم والتى لا تعتمد صراحة على تطبيق قاعدة خاصة .

الأسئلة التى تستعمل عند تطبيق هذه الطريقة :

ترمى طريقة البحث إلى استمالة الطفل إلى الإكثار من الأسئلة ومن الإجابة عنها بنفسه . وهناك نوع آخر من الأسئلة وهى التى يستعملها المدرس فى انتقاله فى المراحل المختلفة لهذه الطريقة .

والأسئلة التى يوجهها التلميذ للمدرس تتضمن عادة شيئاً من المعلومات السابقة لدى التلميذ ورغبة منه فى استزادة هذه المعلومات ، كما تتضمن أيضاً وجود صلة بين المعلومات السابقة والمعلومات المراد استزادتها ، وكلما كانت المعلومات السابقة واضحة مرتبة فى ذهن التلميذ كلما أمكنه السير فى بحثه بنجاح ، ويجب أن يتضمن السؤال ما يساعد على إبراز ذكاء التلميذ ومواهبه ، كما يجب ألا يشجع المدرس إلا المناسب من الأسئلة . وغالباً ما يكون الطريق بين السؤال والجواب طويلا كما أن الأطفال كثيراً ما تعوزهم المعرفة المنظمة الكافية التى تمكنهم من الإجابة دون الاحتياج إلى أية مساعدة . ولهذا كان على المدرس أن يساعدهم وذلك بأن يقودهم إلى الخطوات الهامة بواسطة مجموعة من الأسئلة التى تتصل بنواح خاصة من الموضوع ، ويمكن تقسيم أسئلة المدرس إلى نوعين :

١ ــ أسئلة اختبارية .
٢ ــ أسئلة تعليمية .

ويلتجأ إلى الأولى فى أول الدرس ونهايته ؛ ففى أول الدرس يكون الغرض منها أن يتأكد المدرس من أن التلاميذ لديهم المعلومات الأولية الكافية ، كما يجب أن يعمل على تثبيت هذه المعلومات فى نفوسهم . وفى نهاية الدرس يكون الغرض منها أن يتأكد المدرس أن عملية إدراك الشىء الذى هم فى طريق دراسته قد تمت .

أما الأسئلة التعليمية فهى التى تتصل بصلب الموضوع المراد بحثه ويشترط فى هذه الأسئلة أن تكون مناسبة لمقدرة التلاميذ العقلية ومتمشية مع معلوماتهم السابقة فإن تم ذلك ولدت هذه الأسئلة فى نفوس التلاميذ العزيمة الصادقة نحو حلها .

والأسئلة التعليمية تحتاج إلى تفكير خاص من جانب التلاميذ لأنها تعتمد قبل الإجابة عنها على شيء كثير من الملاحظة والتصوير . لهذا كان على المدرس أن يعطى التلميذ الوقت الكافى ليفكر تفكيراً عميقاً . ومن الأخطاء الشائعة فى الأسئلة أن يشغل المدرس أفكار التلاميذ عن الدرس ببعض الملاحظات الإضافية التى قد تغير صيغة بعض الأسئلة . ويعتقد المدرسون أن الدرس لا تكون له قيمة إلا إذا اعتمد إلى حد كبير على الثرثرة وكثرة الكلام فى حين أن نجاح الدرس يتوقف على مقدار ونوع نشاط التلاميذ العقلى .

والواجب أن يولى المدرس جزءاً كبيراً من عنايته نحو صيغة الأسئلة .

فالأسئلة يجب أن توحى بطبيعة الإجابة المطلوبة . فإذا أراد المدرس مثلا أن يلاحظ التلاميذ ثقل القصدير مثلا كان عليه أن يضع قطعاً من المعدن فى أيديهم ثم يسألهم عن ثقل القصدير ، وكثيراً ما يصوغ المدرسون أسئلتهم على هذا النحو : ما الذى تلاحظونه على هذا الشيء ؟ ثم ينتظرون بعد ذلك أن يطابق جواب التلميذ ما يفكرون فيه ؛ ولذا نجدهم لا يرضون بالإجابة التى لا تطابق أفكارهم وإن كانت معقولة فى حد ذاتها ، فالأسئلة التى ليس لها اتجاه معين تثبط همم التلاميذ فضلا عن أنها مضيعة لأوقاتهم . ومن الخطأ أن يسأل المدرس التلاميذ هكذا : ما أهم نقطة تلاحظها على هذا الشيء ؟ والواقع أنه لا توجد نقطة هامة دون غيرها وإنما أهمية نقطة معينة تتوقف على ذوق الشخص الملاحظ وغرضه . ولا يخفى أن للأسئلة التى يوجهها المدرس إلى التلاميذ فائدة كبيرة نظراً لأنها تقسم الموضوع المراد دراسته إلى مجموعة من الموضوعات الصغيرة التى يسهل على التلاميذ بحثها والمدرس الحاذق هو الذى يعرف كيف يقسم الموضوع الكلى إلى عدد من الموضوعات الصغيرة بشكل يتناسب مع مقدرة التلاميذ .

وللأسئلة على وجه العموم أهمية عظمى لأنها تنمى وتوجه التلاميذ إلى روح البحث والاستقصاء ، ويذهب بعض الناس إلى الاعتقاد بأن القدرة على الأسئلة الحسية هى كل شيء فى التدريس المتين ، والتدريس وإن كان يتضمن أشياء كثيرة أهم من الأسئلة إلا أنه من الواضح أن المدرس لا يكون حاذقاً إلا إذا كانت عنده القدرة الكافية على توجيه الأسئلة المجدية النافعة .

والخلاصة : أنه إذا سار التلاميذ فى جميع مواد الدراسة بطريقة تكفل استعمال قواهم المختلفة استعمالا كاملا أمكنهم أن يشعروا بميل عظيم نحو

الدراسة وأن يكونوا لأنفسهم مجموعة من الأفكار والمعلومات الوافية الشاملة :
ويمكننا القول : أن العمل الاستنتاجى الذى يقوم فيه التلاميذ بقسط وافر من الملاحظة والتفكير هو الأساس الأول لنمو التفكير المنتظم فى كل ناحية من نواحى المعرفة .

ولاشك أن التلاميذ الأصحاء الأقوياء ليسوا فى حاجة إلى التزكية فى أى عمل من أعمالهم ، فإذا أمكننا أن نتخير لهم الموضوعات التى تناسب أمزجتهم ، والتى تستثير قواهم العقلية والجسمية ، والتى تشعرهم بقوة عندما ينجحون فى محاولاتهم ، لاتضح لنا أن التعليم فى هذه الحالة ما هو إلا نوع من أنواع الإرشاد ، والإرشاد كما نعلم أساس طريقة البحث .

تعقيب عام :

هذا مجمل لطرق التدريس عرضناه ليتعرف المدرس (وخاصة الناشئ) على مدى الفائدة التى يستطيع أن يستفيدها من كل طريقة . حتى يستطيع أن يحدد موقفه من طرق التدريس بوجه عام .

ونحن لا نطالب المدرس باتباع طريقة خاصة فى التدريس — وإنما ننصح بأن يكون هو المبدع لها — ونسمح له بأن يرفض الطريقة التى تملى عليه ، وأن يتبع الطريقة التى تلائم الظروف المحيطة به . . . فإن شخصية المدرس وخبرته وتجاربه وسنه ومعلوماته — كل هذا كاف جداً لأن يجعله الموجه لشئون الفصل .

إن الطريقة التى يتبعها المدرس فى التدريس تتوقف على شيئين :

١ — تتوقف عليه هو ومقدار معلوماته وخبرته السابقة .

٢ — تتوقف على الطفل وحالته ومدى استعداده وتقدمه ومعلوماته . . . إلخ .

وهنا نعود فنتساءل مرة أخرى ما الغرض من التعليم ؟ ونذكر المدرس بأنه كما قال « جون آدمز » (إمداد التلميذ بالمعرفة التى سوف يكون لها أثر عملى على أخلاقه)

"It is to supply" the pupil with knowledge that shall have a practical bearing on his character.

ولأداء هذا الغرض المتطلب يجب أن تتوافر فى طريقة التدريس على العموم النواحى الآتية :

(ا) أن تكون المادة ونواحى النشاط فيها وسيلة لا غاية .

(ب) أن تساعد على دوام التفاعل بين الطفل من ناحية ، والمنهج من ناحية أخرى .

(ح) أن تكون الطريقة وسيلة المدرس فى تكوين الطفل كفرد —وكشخصية — اجتماعية فعالة .

(د) يجب أن تبعث الطريقة على النشاط وأن تستغل وتبنى على الظروف الملائمة للإنتاج ، التى من شأنها أن تثير الحماسة والشوق ، والتى تضمن تعاون الطفل الكلى فى الدراسة . . . هذه النواحى مثل : وضوح الغرض — الميول الفطرية — النجاح وأثره — المنافسة المعتدلة المشروعة . . . إلخ

(ه) أن تساعد على الوصول إلى النتيجة المقصودة — وأن تقلل من النتائج غير المقصودة وتثبت النتائج المطلوبة تثبيتاً يمكن من انتشارها وانتقالها إلى الحياة العملية — كالدقة فى التفكير أو التعبير الحسن الجيد وذلك دون أن تعرقل نمو نواح أخرى : فكرية أو وجدانية أو جمالية .

(و) يجب أن تكون الطريقة بحيث توافق الفردية فى القدرات والميول .

(ز) كما يجب أن تكون مطابقة للأسس العملية النفسية كالاقتصاد فى التعلم واختيار أنسب الظروف له .

المراجع

1. T. Raymont : Principles of Education.
2. J. Welton : Principles and Methods of Teaching.
3. Findlay : Principles of Class Teaching.
4. Adamson : The Practice of Instruction.
5. J Adams : The New Teaching.
6. A.S. Hughes and E.H. Hughes : Learning and Teaching.

الفصل الثانى

التعليم الجمعى والتعليم الفردى

إن الطريقة فى المدارس المصرية وفى كثير من مدارس البلاد الأخرى هى طريقة التعليم الجمعى Class Method ، وهو النظام المعروف بالتعليم فى الفصل ، أى : أن الفصل الواحد يجتمع فيه عدد من التلاميذ يتفاوتون فيما حصلوا عليه من العلم ، وما كسبوا من المهارة ، وفى مقدار ما وهبه كل منهم من الذكاء والميول والاستعدادات وفى المزاج وفى القدرة على التعبير ، كما يتفاوتون فى السن ، والحالة الجسمية ودرجة تأثرها بالأعمال المدرسية . وقد يكون التفاوت عظيماً جداً بحيث يجهل بعضهم ما يعمله البعض الآخر من مواد الدراسة ، وقد يميل بعضهم إلى مادة من المواد فيقبل عليها ويندمج فيها بينما يبطئ فى مادة أخرى فيعرض عنها ، ومنهم من يصيبه الركود العقلى فى مرحلة تعليمية بعينها ثم ينشط ويتقدم فى مرحلة أخرى ، بل إننا نرى التلميذ الواحد يختلف فى كثير من الحالات قوة وضعفاً فى المرحلة التعليمية الواحدة ، ومنهم من يقضى الساعات الطوال فى مزاولة العمل المدرسى بحيث لا يشعر بالسأم أو بالملل ، بينما يشعر غيره بالفتور أو بالضعف إذا قضى وقتاً يسيراً فى مزاولة هذا العمل بعينه . ويقوم بالتدريس فى نظام التعليم الجمعى مدرس واحد يلقى الدرس بأسلوب واحد وطريقة واحدة فلا يجد لديه من الوقت ما يجعله يخاطب كل تلميذ على قدر اسعداداته ولا يوضح الدرس مراعياً ما بين التلاميذ من اختلاف فى الميول .

والتدريس الجمعى أثر من آثار القرن الماضى ظل حتى هذا القرن ، وبمقتضاه كان يجتمع فى الفصل الواحد عدد كبير من التلاميذ يقوم بالتدريس لهم معلم واحد يساعده عرفاء كثيرون ، وطريقة العرفاء هذه ابتدعها كل من « أندروبل » Andrew-Bell وجوزيف لانكستر Joseph Lancaster ، وكان عدد التلاميذ فى المدارس التى يسودها نظام العرفاء كبيراً جداً فقد وصل إلى

١٨٢٠ تلميذاً [١] يتعهدهم ناظر واحد وكان هذا الناظر يقسم مدرسته إلى مجاميع دائمة وعلى كل مجموعة عريف ، وكان يختار العرفاء من التلاميذ المجدين فى المدرسة . وكان التعليم تحت هذا النظام تافهاً لأن العرفاء كانوا يلمون بالقليل من المعرفة .

ولما كانت التربية الصحيحة تهدف إلى أن تعامل كل تلميذ المعاملة الملائمة لطبيعته وظروفه الخاصة حتى يستطيع أن يحصل على أعظم قدر ممكن من الفائدة فى أقصر زمن وبأقل مجهود — تطلب هذا أن يكون تلاميذ كل فرقة وفصل من فصول التعليم الجمعى متقاربين فى مستواهم العقلى والتحصيل العلمى ومتقاربين فى السن وبذلك يتمكن التلاميذ من أن يجنوا أقصى ما يمكن من الفائدة .

وللتعليم الجمعى محاسنه فهى :

أولا : يحقق مبادئ الاقتصاد إذ يحتاج لأقل عدد من المدرسين بعكس التعليم الفردى .

ثانياً : يربى فى التلاميذ روح المنافسة ويحملهم على الدخول فى ميادين المناقشات العلمية .

ثالثاً : ينفث فى الأطفال روح الجماعة ويساعد على تربية كل فرد منهم تربية اجتماعية حقيقية .

رابعاً : يوجد بين التلاميذ الألفة والمحبة كما أنه يعود على النظام والتعاون .

خامساً : والمدرس المتوسط يفضل التعليم الفصلى على التعليم الفردى إذا كان الفصل جيداً وهذا لأن طبيعة هذا التعليم تساعد على النشاط وبذل الجهد فيذوب التعب الذى يلاقيه المدرس ، ويكفى جداً أن يرى المدرس مثلا فصلا مكوناً من ثلاثين تلميذاً شاخصين إليه وعلى أتم الاستعداد للتلبية العلمية .

مضار التعليم الجمعى من الوجهتين : الفردية والاجتماعية

إن نظام الفصول فى المدارس التقليدية وإن كان يقوم على أساس متين من المبادئ الاقتصادية خصوصاً مع وجود التعليم العام ، إلا أنه معيب من الناحية

---

(١) Sturt & Okden : Matter & Method in Education p. 11.

البيداجوجية . فهو نظام يتجاهل الفروق الفردية بين التلاميذ ، ويقوم على خرافة « التلميذ المتوسط » فقدماء البيداجوجيين كانوا يعتقدون بوجود مثال وسط للطفل يشبهه الجميع كثيراً أو قليلا وبذلك ينكرون كل الاختلافات التى توجد بين الأطفال فى جميع نواحى الحياة النفسية ، ففصلهم قطيع لا يميزون فيه الوحدات ، وإذن فهم يعطون نفس التعليم للجميع ويعاملونهم على نمط واحد ويطالبونهم بمجهود واحد .

واعتبار صنف واحد من التلاميذ وهو التلميذ المتوسط معناه : أن التربية لا تؤدى رسالتها للجميع ، كما أن ذلك لا يأخذ بيد الضعفاء ويدعو إلى تبلد الأذكياء . وفى كل فصل يوجد تلاميذ لا يستفيدون مطلقاً من التعليم الذى يعطى لهم لضعف عقولهم ، وهؤلاء تجب العناية بهم عناية خاصة وتربيتهم بطريقة تلائمهم . ولكن كثيراً من المدرسين لا يهتمون بهذه المسألة لاعتقادهم أن الفصل الذى يوجد فيه أوائل يجب أن يكون فيه أيضاً أواخر . فهذه ظاهرة طبيعية كوجود الأغنياء والفقراء فى مجتمع ، ولا يصح أن يشغل المدرس باله بذلك .

وإذن فاعتبار الفصل كوحدة تدريس هو من أكبر معايب المدارس التقليدية ، فالفروق الفردية بين التلاميذ هى من الأهمية بحيث لا يمكن تغافلها ، فالاختلاف من الظواهر المهمة فى الطبيعة ، وكوننا قد خلقنا مختلفين فى الذكاء والاستعدادات معناه أن الطبيعة تتطلب من كل منا رسالة خاصة ليؤديها . وهذا هو ما يجعل التعليم الفردى أمراً حتمياً .

ونظام الفصول فى المدارس التقليدية معيب أيضاً من الوجهة الاجتماعية ، فالمدرسة يجب أن تحيط الطفل بظروف اجتماعية تجعله يشعر بأنه جزء من الجماعة وتابع لها حتى يتيقظ فيه الشعور بوجوب التضامن والتعاون — ولكن ما الذى قامت به المدرسة القديمة فى هذه الناحية ؟ إنها تعطى دروساً فى الأخلاق والتربية الوطنية ، ولكن ماذا يعمل التلميذ بهذه الدروس ؟ إنه يحفظها فقط استعداداً للامتحان . ولكى يكون الطفل اجتماعياً يجب أن يعيش اجتماعياً . ومع هذا أفلم يكن الطفل فى فرقته كما لو كان فى وسط اجتماعى ؟ الجواب نعم ، وإن ظهر لأول وهلة أنه كذلك لأن الطفل يظل من الوجهتين : الاجتماعية والعقلية فى عزلة عن أقرانه الذين يعاشرهم ويجلس إلى جانبهم . فإنه لا ينبغى

الخلط بين التجمع فى غرفة واحدة وبين الحياة الاجتماعية ، فإن التجمع ضرب من التناسق الجـ ، إذ هو عبارة عن اصطفاف التلاميذ بعضهم إلى جانب بعض ، بينما الحياة الاجتماعية ضرب من القوة المتحركة ، فإن تفاعل هؤلاء الأولاد بعضهم مع بعض هو مصدر الحياة الاجتماعية . والواقع الآن أن هذا التفاعل منعدم بالمرة فى المدرسة ولو حدث لعوقبوا بصرامة من أجله . فالمدرسة القديمة بدلا من أن تضع التلاميذ فى مواضع تتطلب حركة اجتماعية تقطع السبيل على الغريزة الاجتماعية فتحرم على أطفالها التحدث إلى بعضهم فى غير أوقات الفراغ ، ولا تدعهم يشتركون فى عمل واحد فتحول بذلك دون معاونتهم بعضهم لبعض . والواقع أن التفاعل الاجتماعى بين التلاميذ لن يكون محتملا ولا مسموحاً به فى المدارس الجماعية .

غير أن مضار التعليم الجمعى لا يمكن إنكارها فالمدرس سوف لا يكون لديه فسحة من الوقت تمكنه من معونة ومساعدة كل تلميذ كما هو الحال فى التعليم الفردى ، وثمة صعوبة أخرى يشعر بها مدرس الفصل وهى أنه لا يمكن أن يكون الفصل متجانساً ، وفى عدم تجانس تلاميذ الفصل يرهق الضعيف أو الغبي إذا سار المعلم بسير القوى أو الذكى ويصبح القوى أو الذكى أداة عبث للنظام إذا توخى المدرس فى تدريسه طريقة تناسب الضعيف أو الغبي .

ولما كان الغرض من التعليم تكوين الفرد وإيقاظ قواه وتنمية ميوله الطبيعية فمن الخطأ ألا يسير كل طفل فى تعلمه سيراً يتناسب مع طبيعته وميوله فى كل مادة من مواد الدراسة فلا ينبغى أن يحول ضعفه الطبيعى فى مادة أو نوع من مواد الدراسة دون استمراره فى التعلم إذا كان ميالا بطبعه إلى مواد أخرى ، وبذلك يسير كل تلميذ فى كل مادة حسب ميوله ومواهبه وسرعته الطبيعية لا يتقيد فى ذلك بسرعة زملائه : فمن الخطأ إذن أن نفرض على التلاميذ على السواء معرفة جميع المعلومات بنسبة واحدة مع العلم بأنهم مختلفون كل الاختلاف. وعلى هذا وجب علينا أن نبحث عن طريق تصلح به حال التعليم فى الفصل . وقد وفقت التربيه إلى نظام التعليم الفردى .

والتعليم الفردى هو ذلك النوع من التعليم الذى تراعى فيه الفروق الفردية

ولقد كان الالتجاء إليه نتيجة لتقدم علم النفس وللاهتمام بما بين التلاميذ من فروق فردية مما جعل المربين يلحون فى ضرورة مراعاة هذه الفروق فى التثقيف والتهذيب . فقد عمدوا أولا إلى تقليل مثالب التعليم الجمعى بوسائل وطرق مختلفة ، ثم لجئوا إلى طريقة وسط بين هذين النوعين من التعليم ، وأخيراً رأوا أن يتركوا نظام الفصول جملة فأنشأوا طرقاً أخرى للتعليم الفردى سوف نتعرض لذكرها عند الكلام عن طرق التربية الحديثة ، وفى التعليم الفردى يتمكن المدرس من :

أولا : معرفة ميول التلاميذ ورغباتهم معرفة دقيقة صحيحة : ففى ميدان الحرية التى يتمتع بها الطفل فى حركاته ، وقراءته ، وألعابه ، ونشاطه — يتمكن المدرس من دراسة الطفل دراسة تحليلية تساعده فى فهم ميوله وطبائعه ثم يعمل على تحقيقها بما يوافق الحال .

ثانياً : إلقاء المسئولية على عاتق الطفل فيتعود الاعتماد على النفس فتقوى بذلك شخصيته ويتولد فيه الميل إلى الابتكار . فقيام المدرس بالدور الرئيسى فى التعليم تجاهل بطبيعة الطفل وميوله وقضاء على شخصيته وشل لحركة تفكيره .

ثالثاً : التغلب على التكرار الممل الذى يلازم التعليم الجمعى . فأى فصل من الفصول يحتوى فى الغالب على ثلاثة مجموعات : أذكياء ، وأغبياء ، ومتوسطى الذكاء . والمدرس فى تدريسه لابد وأن يضحى بمجموعة إن لم يكن بمجموعتين من تلاميذ هذا الفصل ولابد وأن يلجأ إلى التكرار الذى قد يصبح مملا للمدرس ولفئة من الأطفال الأذكياء . أما فى التعليم الفردى فيتخذ المدرس ذلك ويتمشى مع طبيعة كل فرد فينكب كل على عمله لأنه يشعر أنه مسئول عنه ويود أن يؤديه على أحسن وجه وينجزه فى الميعاد المحدد وبذلك لا يضيع وقت الأطفال سدى .

رابعاً : منح الحرية التى يحتاج إليها الطفل فى نموه وتقدمه . فهذا النظام يجعل كل تلميذ له ميل خاص فى ناحية من النواحى الدراسية أو غيرها ، ينبغ ويبرز فيها فهو تحت هذا النظام حر فى بحثه وتعلمه يصرف فى الناحية التى يميل إليها ما يريد من النشاط ، وهو حر فى أن يستمر فى عمله أو ينقطع عنه ، وهو حر كذلك فى أن يعمل بمفرده أو يتعاون مع غيره .

خامساً : تعويد الطفل مجابهة المشاكل والتفكير فى حلها ؛ ففى التعليم

الفردى يشتغل الطفل فيما يشاء من الدروس حسب ميوله فهو يسير فيها سيراً طبيعياً تلقائياً ، ومن ثم نجده يبدى رغبة شديدة فى حل ما يقابله من المشاكل ، والتغلب على ما يعرض له من صعاب . وهذه الطريقة من أحسن الطرق فى التعلم فهى تثير ميلا وحاجة فى نفس صاحبها يريد أن يحققها .

سادساً : لا يسمح التعليم الفردى بوجود الغيرة ، والحقد والتنافس بين الأطفال فالدافع فيه على العمل هو حب الابتكار والرغبة فى البحث وحب الاستطلاع . والاستقلال فى العمل والتلذذ بالنتيجة السارة التى يصل إليها الطفل ، والغرض الذى جاهد من أجل تحقيقه .

سابعاً : إن نظام التعليم الفردى يوثق الصلة بين المدرس والتلميذ فاحتكاك المدرس بالتلميذ عن قرب يساعده على تفهم ميوله ومزاجه وشخصيته وهذا لا يمكن أن يتحقق تحت نظام التعليم الجمعى .

على أن التعليم الفردى لم يخل من النقد فقد زعم البعض أن هذا النظام الفردى ما هو إلا رجعة وتقهقر ونكسة إلى العصور الأولى ، ورجوع إلى الطرق البدائية للتعليم التى كانت تستعمل فى الأديرة . وهذا اعتراض باطل يجب ألا نأخذ به بعد أن ثبت من الأدلة السيكولوجية أن التعليم الفردى هو التعليم الذى يطابق ميول الأطفال ويتفق وحاجاتهم النفسية ، وثمة اعتراض آخر وهو أن التعليم الفردى يعوزه روح تبعث على العمل وتحرك الهمم وهذا مردود عليه بأن المنافسة هنا منافسة فردية ، هذا ويخشى البعض من استخدام الطريقة الفردية لأنها فى نظرهم تشجع الكسالى من التلاميذ ومن لا يميلون إلى العمل بطبيعتهم ، ولكن لو نظر هؤلاء إلى سير العمل فى المدارس الحديثة وفى مدارس الحركة والنشاط لما أبدوا هذا الاعتراض فكل مدرسة منها ابتكرت طريقة تضمن سير العمل ومعرفة المجهود الذى يقوم به كل تلميذ على حدة معرفة دقيقة . وهناك اعتراض وجيه وهو أن التعليم الفردى ليس فيه ما يشبع ميول الفرد الاجتماعية ونحن نطمئن أنصار هذا الاعتراض بأن مؤسسى الطرق الحديثة قد فطنوا إليه وجعلوا فى مدارسهم مجالا للدروس الجمعية كالرقص ، والغناء ، والتمثيل ، وبعض دروس التاريخ ، والجغرافيا ، والتربية الوطنية ، والدين .

المراجع

1. Claparède : L'Ecole sur Mesure P. 25
2. Adams : Modern Developments in Educational Practice.
3. Kilpatrick : Foundation of Method.
4. R.R. Rusk : Experimental Education.
5. R.R. Rusk : Research in Education.
6. T.P. Nunn : Education, its Data and First Principles.
7. Sturt and Okden : Matter and Method in Education.
8. Cole : The Method and Technique of Teaching.

الفصل الثالث

أنواع الدروس

هناك أنواع مختلفة من الدروس تختلف باختلاف الغرض الذى يرمى إليه المدرس وطبيعة الدرس نفسه ؛ فقد نجد نوعاً من الدروس يكون الغرض الغالب فيه هو زيادة المعرفة ولذا يسمى هذا النوع من الدروس « دروس كسب المعلومات » وثمة نوع آخر تبرز فيه ناحية التذوق والتقدير ولذلك سمى باسم « دروس التقدير » . كما هو الحال فى دروس الأدب والموسيقى والفن . وهناك دروس أخرى تغلب عليها الناحية العملية فيطلق عليها « الدروس العملية » (وتسمى أحياناً دروس كسب المهارة) .

ولعل الأساس فى مثل هذا التقسيم هو « أن بعض المربين الحديثين ينظرون إلى العقل على أنه مكون من نواح إدراكية ، ونواح وجدانية ، ونواح نزوعية ووضعوا بذلك مناهج لكل ناحية » ومن ثم فإن دروس المعلومات تقوم على النواحى الإدراكية ، ودروس التقدير تقوم على النواحى الوجدانية ، والدروس العملية تقوم على النواحى النزوعية .

وهناك نوع رابع من الدروس — يلجأ إليه المدرس فى بعض الأحيان لمراجعة ما مر —ويسمى « دروس المراجعة » .

على أننا لا نقصد بهذا التقسيم أن نميز تمييزاً تاماً بين نوع وآخر ، فإن ذلك يتنافى مع وحدة العقل (على الأقل فيما يختص بالثلاثة الأنواع الأولى) — لأن من خصائص العقل أنه ينزع ويدرك وينفعل — ولكن المقصود أن كل نوع من هذه الدروس يتميز بالناحية الغالبة عليه . ومعنى هذا أنه يصح أن يجمع درس واحد بين ناحيتين أو أكثر من النواحى المتقدمة التى تميز كل نوع من هذه الدروس .

فمثلا فى « دروس المعلومات » قد تساعد هذه المعلومات نفسها على التقدير وتذوق الجمال فى ناحية ما — فتحليل ألوان الطيف الشمسى لا يقتصر على مجرد

معرفة هذه المعلومات وإنما قد يكون خطوة فى سبيل تقدير الألوان والاستمتاع بها وكذلك دراسة التورية والاستعارة مثلا لا تتعارض مع تذوق الدارس لجمالها من الناحية الأدبية .

ويمكن تشبيه هذا الامتزاج على حد رأى كول Cole[1] أيضاً بتحليل حياتنا النفسية إلى نواحيها الثلاث المعروفة (إدراك ، وجدان ، نزوع) وكيف تُكَون هذه الثلاثة دائرة عضوية بحيث يتصل كل منها بالآخر — ولو أنه فى بعض الأحيان قد تغلب ناحية على أخرى .

أولا : دروس كسب المعلومات : أو توسيع المعرفة .

ويرمى المدرس من ورائها إلى التوسع فى معارف التلاميذ بأن يمدهم بالمعلومات الصحيحة عن مختلف الظواهر الكونية ، والأحداث التاريخية ، والأشياء الهامة التى تتصل بحياتهم وبيئتهم والتى يحتاجون إليها لإدراك الحقائق العامة — وفى هذه الدروس يستخدم التلميذ حواسه وأعضاءه .

ويمكن تقسيم هذه الدروس — من حيث مصدر المعلومات والجهد المبذول فيها — إلى ثلاثة أقسام :

(ا) دروس يكون المدرس فيها هو المتحمل جميع أعباء عملية التدريس ، فيحتكر الميدان لنفسه ويكون بمثابة الراوية والموصل للمعلومات التى يريد الإدلاء بها — ويختص نفسه بكل النشاط فى الفصل .

(ب) دروس يجمع فيها التلميذ المعلومات لنفسه وبنفسه .

(حـ) دروس يحصل فيها التلميذ على المعلومات عن طريق المناقشة التى تدور رحاها فى الفصل بين المدرس والتلاميذ .

أما فيما يختص بدروس الإلقاء — دروس النوع الأول — فمهما قيل فيها من مثالب ومساوئ فإن المدرس يضطر فى كثير من الأحيان إلى الاستعانة بها — ولا يمكن أن يستغنى عنها استغناء تاماً — لأن هناك من الدروس ما لا يمكن تدريسه إلا بهذه الطريقة — ولكن العيب الأساسى فيها هو ما سبق ذكره من احتكار المدرس للمجهود والنشاط لنفسه ، فيندفع كتيار الماء المتدفق ويغرق

---

(١) Cole : The Method and Technique of Teaching.

التلاميذ بمعلوماته دون مراعاة لأى تنظيم أو تتبع لخطوات مخصوصة مما سبق أن لمسناها تحت عنوان « الطرق العامة » وعلى الأخص طريقة هربارت — فهناك أصول يجب أن تتبع فى مثل هذه الدروس منها : أن يتصل ما يلقيه المدرس بما سبق من معلومات وخبرات للتلاميذ — فإذا كان الموضوع جغرافية حوض البحر الأبيض المتوسط مثلا فيجب أن يستثير المدرس معلومات التلميذ السابقة عن هذا الحوض ، وهنا تظهر أهمية المرحلة الأولى من مراحل خطوات هربارت (المقدمة) وبهذه الإثارة نعد عقل الطفل لاستقبال المعلومات الجديدة وإذا احتاج الأمر للربط أو للموازنة بين معلومات الطفل السابقة فإن هذا مما يزيد كتلة معلوماته تماسكاً وترابطاً . وتمتاز هذه الخطوة نفسها بإثارة ميل الطفل وانتباهه فالإنسان بطبيعته يميل إلى ما له علاقة سابقة بخبرته وينتبه إليه .

وتنصب الخطوة الثانية على كيفية استغلال انتباه التلميذ على فرض نجاح المدرس فى إثارته — ويستلزم هذا ثلاثة أمور هامة :

أولا : أن تكون المعلومات الجديدة عاملا مساعداً على اتساع خبرة التلميذ ومعلوماته السابقة التى أثارها المدرس واستعان بها على استقبال المعانى الجديدة . وكثيراً ما يفشل المدرس فى هذه المحاولة ، إما لأن التلاميذ يكشفون بعد قليل أنه بالرغم من المقدمة الجذابة التى تقدم بها ، فإنه يعيد سيرته الأولى ولا يزيدهم معرفة تمت إلى نفوسهم بصلة .

ثانياً : أن يشعر التلميذ فى سياق الدرس بأن هناك تدرجاً فى تتبع مراحل المعرفة الجديدة بما يشبع نهمه ويرضى ميله الذى أثير فى أول الدرس ، وأن يحس بأن فى تتبع الخطوات تكملة فعلية للمعلومات التى يحتاجها الطفل عندما أثيرت المشكلة فى بداية الدرس .

ثالثاً : أن تساعد المعلومات الجديدة على زيادة معلومات الطفل المحدودة وتنظيمها فترتبط بما يشابهها من خبرات سابقة . وبذلك نضمن عدم خلط المعلومات فى أذهان الأطفال .

ويخشى بعض المدرسين خطأ عدم التنظيم فيذهبون إلى النقيض ويجعلون تفكير التلاميذ مصبوباً فى قوالب منطقية لا يعرفونها . ويجبرهم هذا فى بعض الأحيان على اتباع خطوات الكتاب اتباعاً أعمى .

أما النوع الثانى من دروس كسب المعلومات فهى التى يجمع التلميذ المعلومات بنفسه ولنفسه ويختلف هذا النوع عن سابقه فى أن الأول يغلب عليه الشرح والتفسير والقصص ويكون العامل الأساسى فيه هو المدرس .

أما فى الثانى فالعامل الأساسى هو التلميذ ، وتتجه طرق التربية الحديثة نحو هذا الاتجاه وخاصة طريقة دالتون ، وهذا النوع من الدروس يقسم إلى خمسة أقسام ثانوية هى[1] :

١ – التعليم الذاتى عن طريق الممارسة واختبار الأشياء . ومعنى هذا : أن يتعلم التلميذ أو الفرد من الظروف العملية أو البيئية التى تحيط به ، كما يتعلم الطفل أن النار تحرق – إذا قرب يده منها فأحرقتها – وهذا النوع من الأثر ثابت بلاشك ولا يقتصر على ميدان الحياة أو المنزل أو نواحى النشاط الاجتماعية حيث يتعلم الطفل أشياء كثيرة – بل يمكن أن يكون التعليم فى الفصل على هذا النمط – وينطبق هذا على النواحى الخلقية البحتة كما ينطبق على النواحى الدراسية وإعداد الدرس . ولكى نعنى بهذا الغرض يجب أن نوجد الموقف الذى يقتضى من التلميذ التفكير ويجعله يشعر بأن هناك صعوبة يريد التغلب عليها ، ثم نتركه يتغلب على هذه الصعوبة بنفسه . ومن مثالب هذه الطريقة أنها بطيئة ، لأنها تبنى على طريقة المحاولة وحذف الأخطاء ، إلا أنها تؤدى إلى نتائج تعليمية حسنة

٢ – التعليم الذاتى عن طريق الملاحظة ، وهنا تقوم الأشياء مقام الكتب ويكون التعليم حسياً بشرط ألا تقتصر الملاحظة على مجرد المشاهدة وأن يكون درس الملاحظة محدود الغرض واضح الهدف ، وأن نحدد الخطوات التى يسير عليها التلميذ فيما يلاحظ ولكى نحقق هذا يجب :

(ا) إيجاد الدافع للملاحظة .

(ب) ترك حرية التلميذ للملاحظة فى حدود الموضوع الذى ندرسه .

(ح) استغلال خبرات التلميذ السابقة .

(د) تحديد الغرض من الملاحظة .

(ه) استغلال وتوجيه ميول الطفل واستعداداته .

---

(١) Ibid = : cp. VI.

(و) تنظيم الملاحظة وتركيزها .

والواقع أن هذا النوع يدخل فى النوع السابق ، لأن الملاحظة نوع من أنواع اختبار الأشياء .

٣ ــ التعليم الذاتى عن طريق إجراء تجارب ــ ويختلف هذا النوع عن التعلم بالممارسة فى أن الثانى تسوده المحاولة وحذف الخطأ ــ وفى هذا النوع يقوم التلميذ بعمل تجارب لغرض معروف لإثبات شىء ما أو نفيه ، وتكون هذه التجارب مناسبة لمستوى الطفل العقلى ؛ فطفل الروضة يجرى تجارب على النبات بواسطة استنبات بعض الحبوب فى أوعية صغيرة ، وطالب الثانوى يمكنه أن يجرى تجارب من نوع أرقى كمعرفة وزن السائل إذا غمر فيه جسم (قاعدة أرشميدس) والمقصود من إجراء التجربة هنا أن يقوم بها التلميذ بنفسه لا أن يعرضها عليه المدرس ، وأهم خطوات مثل هذا الدرس هى :

(ا) إيجاد المشكلة والشعور بها .

(ب) وضع خطة للتجربة .

(جـ) تنظيم الأجهزة وإعدادها .

(د) إجراء التجربة وملاحظتها .

(هـ) إثبات النتائج وتبويبها .

٤ ــ التعليم الذاتى عن طريق الدرس أى الرجوع إلى مصادر الموضوع ــ ولا يتناسب هذا مع الأطفال ، إذ يستلزم تركيزاً كبيراً للانتباه وقدرة على اختيار ما يقرأ .

أما النوع الثالث من دروس كسب المعرفة فهو دروس المناقشة التى تقوم على تبادل الرأى بين المدرس وتلاميذه ، وعمادها الاستنتاج ــ استنتاج التلاميذ الحقائق والقواعد ، ويتم ذلك عادة بالأسئلة التى يلقيها المدرس عليهم ، ومناقشتهم ، وحثهم على العمل وإثارة روح التنافس بينهم . وقد سبق أن تكلمنا عن هذا النوع حين تعرضنا للطريقة الاستنتاجية .

ثانياً : دروس التقدير Lessons for Appreciation

إن الغرض من التربية ليس فقط أن يتجنب الإنسان الخطأ أو يكتشف

الحقيقة أو يعد نفسه للعادات المرغوبة ، بل ترمى التربية أيضاً إلى تنمية قوى التقدير والتمتع بكل ما هو جميل سواء : أكان ذلك فى الأدب أو النحت أو التصوير أو الموسيقى أو الفنون . فإنه لا يكفى أن يكون الإنسان قادراً على كسب الرزق ولكن يجب كنتيجة لتعليمه أن يكون قادراً على التمتع بالحياة . ولقد عرف Mathew Armold الثقافة فقال : « هى أن نلم بأحسن ما عرف وقيل فى العالم » . وهذا التعريف يشمل الكثير مما هو ضرورى فى التربية الحديثة . فالمقدرة على استحسان رواية تمثيلية لشكسبير أو صورة لـ Millet أو رواية لـ Wagner معناها السرور والتسلية أو بعبارة أخرى صرف أوقات الفراغ فى أشياء مفيدة بدلا من ضياع ذلك الوقت هباء فتكون النتيجة التقهقر والضعف . ولذلك فإن من أهم واجبات المدرس تشجيع التلميذ وتهيئة الفرص التى تنمى فيه قوة التقدير . كذلك يجب أن يكون الغرض الأساسى من بعض التمرينات داخل حجرة الدراسة هو تنمية قوى التقدير فى النواحى المذكورة وليس ذلك لأن التقدير يمكن أن يتعلمه التلميذ بطريق مباشر ولكن لأنه توجد بعض حالات يكون تأثيرها سلبياً فلا يستطيع أحد أن يعرف كيف يقدر الموسيقى أو الأدب لأن شخصاً آخر يحثه على مثل هذا التقدير وإن مثل هذا النوع من التعليم تكون نتيجة النفاق والتصنع . وأحسن طريقة لتنمية هذه القوى هى الاتصال بالأشخاص الذين يقدرون الأشياء على حقيقتها .

يجب عليك ألا تعلم شخصاً آخر بأن يجد لذة فى شىء لا تشعر أنت فيه بلذة . وأن الصفة الأساسية التى يجب أن يتصف بها المدرس هى قوة التقدير ، فيجب عليه أن يجد لذة كبيرة فى الشىء الذى يريد أن يظهر جميلا فى أعين التلاميذ . وليس مجدياً إطلاقاً أن يحث الأطفال على تقدير قطعة من أشعار ستفنسن Stevenson إذا لم يتمكن هو من أن يتشبع بروح هذه القطعة . وقد تكون هناك صورة معلقة على الحائط ولكن الأطفال لا تعبأ بشراء الصور الجيدة إلا إذا عاشروا أناساً يجدون لذة كبيرة فى الصور . وأن أحسن طريقة للمدرس الذى يشعر بأن عمله فى هذه الناحية غير ناجح تماماً هى أن يعمل جهده قدر المستطاع فى تنمية قوة تقديره لهذه الناحية . وإذا كنت تريد أن تدرس الشعر بطريقة مجدية فعليك أن تقرأ الكثير من الشعر خصوصاً مع من يجدون لذة فيه .

وإذا كنت على علم تام بالموسيقيين المهرة وحصلت أثناء إلمامك بأعمالهم على درجة من التقدير لهذا النوع من الفن وللطريقة التى بها ينشئ الموسيقار قطعة من الموسيقى لتأكدت أن تلاميذك سوف يجدون لذة فى الموسيقى — وإن السؤال الذى كثيراً ما يسأل بخصوص تعليم هذه الموضوعات التى نرمى فيها إلى تنمية قوى التقدير هو : هل يجب على الفرد أن يكون على إلمام بالطريقة حتى يمكنه أن يجد المتعة فى عمل ما ؟

فمثلا هل يجب على الفرد أن يعرف كيف يقرأ الموسيقى حتى يتمكن من أن يجد لذة فيها ؟ وهل يجب على الفرد أن يسرد قصص ستفنسن بأسلوبها البليغ لكى يتمتع بها ؟ وهل من الضرورى أن يعرف الإنسان طريقة التصوير حتى يقدر فن corot ؟

والجواب على هذا السؤال هو أن معرفة الطريقة إما أن تساعد قوى الإنسان الطبيعية للتقدير أو تعرقلها :

إنها تعرقلها فى حالة ما إذا كانت الطريقة هى المسيطرة على عقل الإنسان وتساعدها عندما يشعر الإنسان العارف الطريقة بالكمال والإتقان بشرط أن يكون الجمال هو الذى يجذب التفات الشخص وأن تكون قيمة الطريقة أمراً ثانوياً . وبعبارة أخرى إذا كانت معرفة الطريقة تجعل الإنسان يبالغ فى نقده وفى التعبير عن شعوره فى هذه الحالة يفقد المتعة وذلك لأنه يرتكز على الطريقة للبحث عن نقط الضعف حتى ينقدها .

وربما يسأل البعض هل يتصل هذا بتعليمنا ؟

يجب علينا أن نتذكر أن التقدير يصدر عن العاطفة — إلى حد كبير — وأن أى محاولة لتحكيم العقل فيها يسبب قهر النتيجة أو النهاية التى نرغب فى إحرازها .

يحكى أن مدرساً أراد أن يعلم تلاميذه قطعة من الشعر موضوعها « جمال الرفق بالطيور » فبدأ بالطيور التى يعرفها الأطفال ومنها العصفور الدورى وفى وقت قصير تشبع الأطفال بالفكرة « وهى أن هذا النوع من العصافير يعتبر خطراً ووباء وذلك لأنه يطرد الطيور المغردة وأنه من المستحسن إبادة هذا النوع » واستعد الأطفال للهجوم عليه وإبادته كلية . وعندئذ جاء الشعر الذى يحثهم

على الرفق بالطيور . فلو حذفت المقدمة التى أراد بها المدرس إعداد الأطفال للشعر لكان تأثير الشعر فى الأطفال أقوى.

وأحسن طريقة لإعداد الأطفال لتقدير شىء ما – هى مواجهتهم بهذا الشىء مباشرة .

وسبيل ذلك أن تقرأ قطعة من الشعر أو تعزف دوراً من أدوار الموسيقى أو تعرض الصورة على الأطفال ثم يتركون للعمل بمفردهم وفيما بعد يمرنون على هذا العمل بطريقة أكثر تفصيلا وتكراراً وذلك بإعطائهم فرصة أكثر للتقدير .

فلا يجب أن يحمل الأطفال على التعبير عن شعورهم بل يجب على المدرس أن يتقبل هذا التعبير بسرور عندما يكون من تلقاء الذات ، ويمكنه فى أوقات مختلفة أن يكلف التلاميذ باختيار الجزء الذى يجدون فيه لذة أكثر من غيره ، ويجب أن يتجنب التعبير بألفاظ توحى بأن هذا الشىء جميل أو ذاك قبيح فلا يقول مثلا : « ألا تظن أن هذا جميل ؟ » « ألا تجد لذة فى هذا ؟ » إلخ . لأن الأطفال يضطرون تحت هذه المؤثرات أن يجيبوا بالكذب . لأن جل همهم هو عمل الصواب والتوصل إليه . وهم يشبهون فى ذلك بعض الكبار . وإذا ما أرشد الطفل دائماً فإن هذا يربى فيه عدم وجود الثقة الكافية فى المقدرة على الحكم بما هو كامل .

يزيد على ذلك أن الرائى يقدر شيئاً ويظن أن تقديره شىء حديث ويجب عمله . ويحسن أن نحكم على نجاح عمل من هذا النوع – من المظاهر التى تظهر على أوجه الأطفال من تلقاء أنفسهم بدلا من حثهم على التعبير عن شعورهم .

فى درس من هذا النوع يقوم المدرس بعمله خير قيام إذا مثل دور المترجم لأن النجاح لا يتوقف كثيراً على معلومات الطفل الأولى ولكن على مقدرة المدرس الذى يمكنه أن ينزل إلى مستوى الطفل فيشعر معه ويفهم وجهة نظره ويقوده إلى ما هو أعلى وأحسن ، وذلك بواسطة قوة الإيعاز عنده . ويستطيع المدرس أن يزود الأطفال بالفرص وبما من شأنه أن ينمى هذه القوى بواسطة صوته وحركاته وشرحه وإيعازه . ومما يساعد أيضاً على قوة التقدير عند الأطفال هو إعطاؤهم فرصاً يستعملون فيها خيالهم ويقومون فيها بأعمالهم دون مساعدة المدرس لهم كثيراً .

إن الجماعة من الأطفال الذين وضعوا أنشودة من الأناشيد والذين عملوا

بجد لكى يوفقوا بين كلماتها ويلحنوها فى نغمة موسيقية عذبة — إن هؤلاء — يجدون معنى جديداً فى الغناء المطاوب منهم حفظه لليوم التالى . فليست الموسيقى علامات مختلفة وحروفاً خاصة ووقتاً معيناً ، بل تعنى أكثر من ذلك . ففى محاولتهم الخاصة يدركون أن الغرض من الموسيقى لهذه الأنشودة هو التعبير عن شعور يتفق والكلمات التى يغنونها .

إن الطفل الذى يحاول رسم منظر عام يجد جمالا ومتعة فى صورة المنظر العام المعلقة على الحائط ، وهكذا يحدث نفس الشىء فى كل النواحى التى نرمى فيها إلى تنمية قوى التقدير . إن الطفل الذى يحاول أن يخترع شيئاً فإنه يفهم هذا الشىء فهماً متقناً ويفهم عناصره التى يمكن أن يتوافق بعضها مع البعض الآخر كما أن هذا العمل يبين له الفرق بين عمله وعمل أستاذه فتزداد قيمة عمل الأخير فى عينيه .

وفى مناقشاتنا لدروس التقدير جعلناه يعنى عاطفة الجمال . وهناك نوع آخر من تلك الدروس يدخل فيه عنصر العقل ويمكن الاستفادة من هذا النوع أيضاً فى طرق التدريس .

هناك حالات فى الأدب تشمل العنصرين . عند دراسة قطعة تمثيلية لشكسبير فلا يهمنا جمال التعبير فقط ولكن يهمنا أيضاً تصوير حياة الرجال والنساء أثناء تمثيلهم وفى تأثيرهم بعضهم على البعض الآخر فى بيئتهم العامة .

ففى التاريخ مثلا تتسع القصة التمثيلية فتشمل دولة بأكملها أو دول العالم المختلفة وطرق ارتباط بعضها بالبعض الآخر ، وفى كلتا الحالتين يوجد عندنا تقدير بالأسباب والمؤثرات وأثرها وهو تقدير لتجارب اجتماعية تشبه فى جوهرها تجاربنا . إن التقدير هنا يشمل القدرة على اتباع العلاقات المنطقية المدونة فعندما يلم الإنسان بالغايات التى حثت الرجال على العمل والصلة التى كانت بينهم ونظام نشاطهم ونتيجته — تتسع دائرة معلوماته وتزداد تجاربه .

وإن إمكانية اتساع مدى تجارب الطفل الاجتماعية كانت سبباً من الأسباب التى جعلتنا ندخل دروس التاريخ والأدب ضمن المنهج الدراسى .

وهنا نتساءل إذن عما يتضمنه إحراز تقدير من هذا النوع ؟ ولنأخذ مثلا

لذلك المدة التى سبقت الحرب المدنية مباشرة وكيف يمكننا أن نفهم هذه الحالة البعيدة ؟ ولا يمكننا الملاحظة المباشرة ، كما أنه يصعب علينا جميعاً جمع مدلولات بوساطة المشاهدة كما هو الحال فى حل مشكلة من المشاكل فى تجاربنا الحاضرة ، كما أنه من الصعب أيضاً اختيار النتائج .

إننا نحتاج إلى جمع كل الحقائق إن أمكن فنقرأ تقارير المؤرخين ونجمع الصحف التى طبعت فى ذلك الوقت ونقرأ المناظرات التى أقيمت فى المؤتمرات ونتتبع الخطابات التى كتبها الرجال والنساء الذين عاشوا فى ذلك العصر ونسأل أسئلة بخصوص عدد العبيد الذين كانوا فى ذلك الوقت وعن قيمة الزراعة التى قام الرقيق بزراعتها فى الجنوب . ونجتهد فى أن نعرف السبب الذى من أجله ألغى الرق فى الشمال وبالإجمال نستعمل كل الطرق الممكنة لكى نلم بما قاله وعمله الناس والحالة التى كانوا عليها فى ذلك الوقت — فيجب علينا إذن أن نزود الأطفال بمثل هذه المعلومات إما عن طريق الكتب أو شفوياً قبل أن نكلفهم تتبع الحوادث المنطقية المذكورة بين هذه الحقائق التاريخية . فإن التقدير يبدأ عندما تتوفر المدلولات التى تساعد قوة التصوير عند الأطفال على العمل وتكمل هذه القوى بوساطة محاولات الطفل الخاصة وذلك بواسطة تتبع أطوار نمو شخص آخر ، وعندئذ يفهم الفرد السبب والتأثير والنظام والصلة التى كانت منتشرة بين الناس . ويشترك هذا النوع من العمل فى آخر خطواته مع الدروس الاستنتاجية .

ولكن يوجد اختلاف واحد وهو أن الأطفال يهتمون بتقدير الحقائق والعلاقات التى دونها المؤرخ الماهر فإن المسألة مسألة فهم أكثر منها اكتشاف للحقائق الجديدة وقد توجد دروس فى التاريخ تكون فيها المشكلة واضحة تماماً ويستحسن عندئذ أن تكون هذه الدروس استنتاجيه .

وهكذا الحال فى الأدب فيقدم الحديث عن الكاتب أو الشاعر بحديث عن حالته ويتوصل إلى نتائج مفروض أنها حقيقية وتنطبق فى المنطق على أعمال الإنسان .

ويحتاج المدرس إلى وضع تفاصيل يراها ناقصة ، كما أنه يحتاج لأن يرشد الأطفال فى محاولاتهم فى تتبع ترجمة المؤلف . ولكن يجب أن تكون ترجمة لحقائق مذكورة فإن تقدير ترجمة المؤلف للأعمال المتصلة بالإنسان تكون ذات

أهمية كبرى أكثر مما لو حاول الأطفال عمل الترجمة بأنفسهم .

فإن التقدير معناه الهدوء والطمأنينة كما أن التقدير لا يهتم باكتشاف حقائق جديدة ، ولكن نحن نرى أن نفهم ونتمتع بجمال عمل الأساتذة . وإذا تمكنا من أن نرشد الأطفال إلى أن يفكروا أفكارهم الخاصة ويفسروا نشاط الإنسان وشعوره كيفما شاءوا نكون بعملنا هذا قد زدنا من مدى تجاربهم ووسعنا مداركهم وكونا عندهم ينبوعاً للتمتع يستفيدون منه طوال حياتهم ومخزناً للحكمة والفهم يشعرهم بأنهم مدينون لنا لمحاولاتنا التى قمنا بها فى سبيل مصلحتهم ومنفعتهم الخاصة .

ثالثاً : الدروس العملية أو كسب المهارة . وهى الدروس التى تهدف إلى تدريب التلاميذ على كسب مهارة معينة حتى تصبح عادة فيهم — أو تثبيت بعض المعلومات فى الذهن حتى يمكن استخدامها استخداماً آلياً .

ومن ثم فهى دروس تحتاج إلى التقليد واستخدام الحواس واليد واللسان فى كسب المهارة : كالكتابة والخط والرسم والموسيقى والغناء والرقص والأشغال اليدوية والألعاب الرياضية . وإذا كان الغرض المباشر من الدروس العملية هو تكوين عادات خاصة ، إلا أنها مع ذلك تؤثر فى توسيع المعارف وتعميقها . وتهذيب الوجدان وتقويم الأخلاق — هذا ويمكن تقسيم الدروس العملية تبعاً للأغراض المتوخاة منها إلى ما يأتى :

١ — دروس التوضيح العملية : فإن بعض الدروس تحتاج إلى توضيح ظاهرة من الظواهر كظاهرة جغرافية معينة فى درس معين — إما بمعرفة المدرس — أو بمساعدة التلاميذ ولذلك يدخل فى هذا النوع وسائل الإيضاح (وسندرسها بالتفصيل فيما بعد) .

٢ — دروس التدريب : وهى على وجه التحديد دروس اكتساب المهارات ولا يخفى ما للتدريب من أثر فى تكوين الطفل وتركيز معلوماته بحيث تصبح جزء لا يتجزأ منه .

ويمكن القول : إن هذه الدروس تشبه إلى حدما مرحلة التطبيق التى سبق دراستها والتى تلحق درس المعلومات إلا أنها تختلف عنها فى أن الدروس العملية

أكثر تفصيلا ويكون غرضها واحداً ولها طريقة خاصة متبعة .

مثال ذلك : من أغراض تدريس الحساب أن يكتسب الطفل مهارة فى التعامل بالإعداد بحيث يألف استخدامها إما فى حل المشاكل الحسابية أو فى حل مشاكل حيوية تعرض له بحيث تصبح العمليات الحسابية التى فى متناوله عادية لا تكلف مجهوداً يعرقل نواحى أخرى تساعد على تدرج الطفل فى معلوماته ونموه العقلى وكذلك الحال فى اللغة فإن معانى المفردات والقواعد التى يدرسها تحتاج إلى الدروس التدريبية حتى يتمكن الطفل من استعمال ما عرف فعلا .

هذا ويجب أن نتفادى بعض الأخطاء التى تقع فى دروس التدريب وأهمها :

(ا) أن تجعل تمارين التدريب متشابهة مملة خوفاً من أن لا يشعر التلميذ بضرورة الاستمرار فى حلها كأن تكثر من مسائل التمرين على جدول الضرب فى وقت يكون التلميذ فيه قد سيطر تماماً على هذا الجدول . وسبب الملل عادة فشل التلميذ أو إخفاقه فى اكتساب المهارة المطلوبة لأنه لا يشعر بالدافع إلى اكتسابها أو بالحماس نحوها . وهذا أمر ضرورى يساعد على نجاح هذه الدروس . وهذا لا يمنع فى الوقت نفسه استغلال ميل التلاميذ إلى التكرار كلما صغر سنهم فهو محبب إليهم .

(ب) التغاضى عن تصحيح الأخطاء التى يقع فيها التلاميذ منذ البداية . وعدم تصحيح الأخطاء لا يجعل الدرس يحقق الغرض المرجو منه : ومن المستحسن بل من الواجب أن نتفادى فى مثل هذه الدروس الأخطاء الكثيرة لأن اكتساب المهارة معناه توطيد أركان عادة من العادات والعمل بما يخالف ذلك يضعف تثبيت العادة المطلوبة بمعنى أنه إذا ما تكرر خطأ التلميذ فى دروس التدريب كلما ساعد هذا على تثبيت الخطأ دون تصحيحه ومن هنا تأتى فائدة تدرج التمارين بحيث ينتقل الطفل أو التلميذ من السهل إلى الصعب تدريجاً فيقلل هذا من أخطائه ويمكن أن تطبق ذلك على الهجاء على سبيل المثال .

هذا ولا يمكن تفادى الخطأ كلية فالإنسان يتعلم عن طريق الخطأ فى بعض الأحيان ولكن المهم هو الإقلال من الخطأ على قدر المستطاع حتى نتخطى بإطراد مختلف العقبات التى تعترض سبيلنا فى التقدم .

رابعاً : دروس المراجعة :

الغرض منها مراجعة ما درسه التلاميذ أو تنظيم معلوماتهم تنظيماً جديداً بحيث يمكن استغلالها فى ظروف أخرى .

ولابد من توافر بعض الشروط فى هذه الدروس وأهمها :

١ – ألا تكون آنية بمعنى أن تكون المراجعة بنفس الطريقة والنظام الذى أعطيت به المادة فإن هذا مما يساعد على ملل التلميذ ويغفل شرطاً هاماً هو التنظيم الجديد للمعلومات – كما أن المراجعة المماثلة للمراجعة الأصلية لا تبين للتلميذ ولا للمدرس نقط الضعف أو القوة فى فهم التلميذ لما حصل عليه من معلومات . وما المراجعة فى أول كل درس إلا ضرب من ضروب دروس المراجعة مصغر بما يتناسب مع الدرس–إذ الغرض منه الربط بين المعلومات السابقة واللاحقة .

٢ – أن تكون هذه الدروس فى الوقت المناسب الذى يحتاج فيه التلميذ إليها وأنسب الأوقات لذلك – إذا ما كانت الحالة ستنطبق على درس واحد هو آخر كل مرحلة من مراحل الدرس . وإن كانت الوحدة هى عدة دروس فى موضوع واحد – أو إذا كانت الوحدة موضوعاً من الموضوعات فإن أنسب أوقات المراجعة لها هو عقب الانتهاء من هذه الوحدة .

٣ – يجب ألا يشعر التلاميذ بأن درس الإعادة أو المراجعة هو مجرد العودة إلى ما مضى دون تفكير – أو أن الدرس سوف يقتصر على مجرد أسئلة استرجاعية خاطفة فى تفاصيل المادة التى أعطيت لهم – وإلا ساعدهم ذلك على أن يعملوا على مجرد الاستظهار كى يحوزوا رضى المدرس دون فهم حقيقى للمادة التى استظهروها أو مقدرة على مقارنتها بغيرها من المواد . هذا فضلا عن أن ذلك يؤدى إلى اعتيادهم الاقتصار على الدرس دون التشوق للاستزادة منه .

المراجع

1. Green and Birchenough : A Primer of class Teaching.
2. Raymont : Modern Education.
3. Ward & Roscol : The Approach to Teaching.
4. Hill : The Teacher in Training.
5. Bloor : The Process of Learning.

الفصل الرابع

وسائل الإيضاح

إن المدرس بحكم درايته بمستوى فهم تلاميذه ، ومدى ما يلمسون من معلومات يدرك أن ثمة أشياء أو معلومات فى الدرس الجديد ستكون غريبة على التلاميذ أو مستعصية على فهمهم ، أو يصعب عليه هو نفسه شرحها لهم ، إلا إذا استعان بأشياء محسوسة أو معلومات سابقة يتخذها (وسائل) يقرب بها الدرس الجديد إلى أذهانهم ويوضح ما فيه من معلومات أو أفكار معقدة . فالغرض الأساسى إذن من الإيضاح هو إنارة ما عرض من المادة ، والإيضاح يكون عادة بربط الأشياء التى يعرفها التلاميذ من قبل بتلك التى تكون جديدة عليهم ، أو يشعرون بغموضها — وهو فى ذلك يسير وفق القواعد الأساسية فى التدريس من التدرج من المعلوم إلى المجهول ، ومن البسيط إلى المعقد إلخ مما سبق شرحه . والإيضاح من أهم وسائل التعليم الجمعى ، فهو أداة تجعل الدرس مشوقاً والمعلومات حية ذات قيمة ثم هو قبل ذلك يساعد على تثبيت الدرس فى أذهان التلاميذ ، ومن فوائده البعيدة تعويد التلاميذ على التأمل والتفكير وحصر الانتباه وخاصة عند الموازنة والنقد .

استعمال وسائل الإيضاح :

الغرض منها — كما يتضح من الاسم — هو إيضاح بعض النقط الغامضة فى الدرس ، ووسائل الإيضاح أنواع : فمنها ما تحتويه المتاحف المدرسية من نماذج وصور ورسوم وخرائط ، ومنها ما يدخل فى شرح المدرس من قصص وأمثلة وموازانات وأوصاف وتجارب عملية ، ومنها ما يكون خارج المدرسة كالرحلات والسينما والإذاعة اللاسلكية إلخ .

أما وسائل الإيضاح التى يمكن استعمالها مباشرة فى الدرس فلها شروط يجب اتباعها حين استعمالها حتى يمكن أداء الغرض المطلوب منها بنجاح . ومن تلك الشروط ما يأتى :

(ا) أن تكون وسيلة الإيضاح أبسط وأسهل من النقطة المراد إيضاحها ولا تحتاج إلى إيضاح وشرح من المدرس — فمثلا يجب ألا نستعمل الرسوم البيانية فى توضيح بعض الحقائق لصغار التلاميذ وإلا اضطررنا إلى توضيح الرسم البيانى نفسه ، فالمدرس الذى يشرح لتلاميذ المدارس الابتدائية صادرات وواردات القطر المصرى مستعيناً فى ذلك بالرسم البيانى يجد نفسه فى حاجة إلى إضاعة أغلب الوقت فى شرح الرسم ذاته وطريقته . كذلك فى توضيح الفصول برسم دوائر ومدار الأرض وما إلى ذلك مما ملئت به كتب الجغرافيا ويعتبر من أضر الأشياء لصغار التلاميذ إذ أنها تربكهم ولا تفسر شيئاً .

(ب) يجب أن تكون وسيلة الإيضاح مشوقة ؛ فإن بعض الحقائق الجافة ، تكتسب الحياة عند استعمال وسائل لتوضحها ، فدرس على تضاريس آسيا مثلا يمكن تشويق التلاميذ إليه باستعمال صور تمثل رحلات إلى قمة إفرست ... هذا إلى أن التشويق فى حد ذاته يساعد على التذكر . وهنا يجب أن نعرف ميول الأطفال فنعد لهم ما يتلاءم مع ميولهم ، من ذلك أنهم يميلون دائماً إلى الأشياء المحسوسة أكثر من المعنوية . كما أن الألوان الزاهية تجذبهم وتؤثر فيهم أكثر من غيرها .

(حـ) يجب أن تكون وسيلة الإيضاح خاضعة للدرس بحيث لا تطغى عليه Subordinate to the Subject — حتى لا يحول انتباه التلاميذ إلى وسيلة الإيضاح وينسى المراد من التوضيح ؛ فهى فى مرتبة ثانوية والمدرس الناجح هو الذى يتمكن من ربط الإيضاح بالدرس بشكل محكم حتى لا ينفصل أحدهما عن الآخر .

(د) أن تكون مرتبطة بالنقطة المراد إيضاحها ، صحيحة لا تثير الشك ولا توحى إلى التلاميذ بمعلومات خاطئة : أى أنها يجب أن تصيب قلب الموضوع وأن تمتاز بالدقة .

فوائد وسائل الإيضاح :

١ — هى وسائط تساعد على تبيين الغامض من مشكلات الدروس وتوضيحها فهى وسيلة للعمل على حصر أفكار التلاميذ وضبطها وتمكنهم من تصور كثير من الأشياء التى يستحيل عليهم تصورها تماماً بدون استعمالها مهما بذل المدرس المجهود فى الشرح بالألفاظ .

٢ — كما أنها أكبر عامل على التسهيل فهى تجعل المعلومات حية ذات قيمة يستطيع التلميذ أن يطبقها ويستفيد منها فى دروسه فى الحياة بوجه عام .

٣ — ولا تقتصر فائدتها على التوضيح لمشكلات الدرس ولكنها أعظم الوسائط لتثبيت الدروس فى الذاكرة وسهولة استحضارها وقت الحاجة .

٤ — يمكن أن يتخذها المدرس وسيلة فعالة لتربية الملاحظة وتعويد الأطفال الدقة فى التأمل والسرعة فى العمل والانتباه الدقيق والاستماع المفيد..

٥ — إنها وسيلة فعالة لتحريك الطفل للعمل فهى تستثير فيه الرغبة للاستطلاع وتخلق عنده الحافز الشديد لدرس كثير من الأشياء التى لم يكن يوجه إليها انتباهه لو لم يلجأ المدرس إلى استخدامها .

٦ — أن وسائل الإيضاح إذا أحسن المدرس استعمالها تجعله واثقاً من فهم التلاميذ لما ألقى عليهم كما أنها تساعد الأطفال على تكوين عادة الروية والتأمل ؛ لا لأنها تعود التلميذ التدقيق والصبر عند فحص الموضوعات الحسية فقط ولكن لدأب المعلم أثناء استعمالها على تكليف التلاميذ العناية التامة بتمييز أجزاء المعروض وخواصه والانتباه الكامل عند النقد والموازنة .

أنواع وسائل الإيضاح :

يمكن أن نقسم وسائل الإيضاح إلى الأقسام الآتية .

أولا : وسائل إيضاح توجد فى المتحف المدرسى وتشمل :

(ا) ذوات الأشياء المراد توضيحها حية أو محنطة .
(ب) نماذج الأشياء .
(ح) الصور الشمسية أو الجغرافية أو غيرها .
(د) رسومها أو رسوم بعض أجزائها .
(ه) الرسوم البيانية .

ثانياً : وسائل إيضاح متصلة بالشرح وتشمل :

(ا) القصص .
(ب) الشرح .
(ح) التجارب العملية .

ثالثاً : وسائل إيضاح تخرج عن نطاق المدرسة وهذه تشمل :

(ا) الرحلات المدرسية .

(ب) « السينما » .

(حـ) الإذاعة اللاسلكية .

وسنتكلم باختصار عن كل واحد منها .

أولا : وسائل إيضاح يمكن أن توجد فى المتحف المدرسى .

(ا) ذوات الأشياء:

مما لا شك فيه أن للاستعانة بذوات الأشياء فى فهم ما غمض من الدرس فوائد جمة فهى تساعد الطفل على أن يفهم بسرعة وسهولة من الأشياء أو ما يقوم مقامها من المحسوسات ما يصعب عليه فهمه من الألفاظ . فحواسه المختلفة تشترك كلها أو أكثرها فى إدراك الشىء على حقيقته وتكوين فكرة واضحة عن تفاصيله وبذلك يمكن أن يثبت فى أذهان التلاميذ بسرعة . من أجل ذلك وجب أن يكون بمتحف المدرسة الكثير من الأشياء ونماذجها وصورها ليستعين بها المعلم على تأدية عمله ويمكن لأى مدرسة أن تجمع مجموعة جافة من : النبات ، وأوراق الأشجار ، وأنواع الحبوب ، والأحجار الصخرية ، والمعادن ، والحيوانات المحنطة ، ومحنطات الطيور وبيضها وأعشاشها ، والأسماك، والحشرات ، وأنواع الحيوان المختلفة ، ومخالب ، ومناقير ، وأظافر ، وأسنان ، وأقدام الحيوانات والطيور ، والمحصولات الحيوانية : كالصوف والحرير والجلد والمحصولات النباتية : نماذج الأشجار ، والأزهار ، والحشائش المحلية ، وأوراقها مضغوطة وملصقة بالصمغ على الورق المقوى ، والبقول والفواكه ، وثمار بعض الأشجار : كالقطن والكتان والشاى والأرز ، والسكر وأنواع الأخشاب المختلفة ، وعينات من الصخور المختلفة للإقليم الذى تقع فيه المدرسة وغيره من سائر الجهات المصرية ، كما توجد به نماذج من الفحم والزجاج والبللور والملح ، ونماذج من الصوف والمعادن . . . إلخ .

هذا ويجب تشجيع التلاميذ على جمع مثل هذه الأشياء إذ أنها تساعد على اتصال الأطفال بالبيئة وتعلمهم الكثير من الحقائق بطريقة ثابتة كما أن هذا يساعد على استثارة غريزة حب الاستطلاع ، فيسعى التلاميذ لتغذيتها بالبحث والتنقيب فى الكتب وسؤال الآباء والمدرسين ، وجدير بالمدرس أن يهتم بما يجمعه

التلاميذ ويحفظه فى مكان يراه الجميع فيكون هذا حافزاً للآخرين . وليعلم المدرس أن إحضار ذوات الأشياء قد يكون عسيراً أو غير مرغوب فيه فى بعض الأحوال فعليه أن يكون حازماً فى استحضارها كوسيلة إيضاح وإلا أفسد عليه نظام الفصل وسبب اضطراب العمل .

(ب) النماذج :

قد يتعذر على المدرس إحضار ذوات الأشياء فيستعين فى هذه الحالة بإحضار النموذج ، فهو خير بديل للشيء الحقيقى ، فالحيوانات المفترسة كالفيل أو الأسد أو النمر ، والبنايات كالأهرام والقناطر الخيرية والآلات البخارية وغيرها — يصعب على المدرس استحضار ذواتها فى حجرة التدريس وفى هذه الحالة يستطيع أن يعرض النموذج .

والنماذج فى أساسها وسيلة من وسائل تبسيط المعلومات وتستخدم فى الحالات الآتية :

أولا : تعذر وجود الشيء كما ذكرنا آنفاً وقد يكون النموذج أصلح من الإيضاح بذوات الأشياء كما هو الحال فى نماذج الجهاز الهضمى والدموى والهيكل العظمى والقلب البشرى . . . إلخ

ثانياً : صغر حجم ذوات الأشياء المراد إيضاحها كميكروبات أو ديدان أنواع الأمراض المختلفة فى هذه الحالة يحل النموذج محل ذوات الأشياء .

ثالثاً : كبر حجم ذوات الأشياء بشكل يمنع من استحضارها إلى غرفة الدراسة كالساقية والنورج والشادوف . . . إلخ

وكلما كان النموذج من عمل المدرس كلما كان ذلك أدعى إلى حسن سير الدرس لأنه يعلم علماً تاماً ما يريد أن يمثله من الشيء الحقيقى فيجتهد فى محاكاته ويقصر درسه عليه ، ويتمكن المدرس من عمل نماذج باستخدام المواد الأولية السهلة التناول كالورق والخشب والطين والصفيح والمعادن اللينة أو الشمع وغيرها .

وللنماذج قيمتها من حيث أن لها من الأثر ما للشيء نفسه فبالنماذج يستطيع مدرس الجغرافية أن يبين أشكال الجبال والوديان ومنحنيات الأنهار والصخور وما يطرأ عليها من عوامل التحات . وبها يمكنه أن يوضح وسائل الرى والصرف وأشكال المنازل التى يعيش فيها سكان وسط أفريقيا واليابانيون .

وقد يغالى المدرس أحياناً فى عمل النماذج اعتقاداً منه أن فائدتها تقاس بما

يصرف فيها من وقت وما يبذل من مجهود وأقوال ولكن الأمر ليس كذلك ؛ فقيمة هذه النماذج فى أن يحسن المدرس استعمالها بحيث يحقق الغرض المنشود منها وهو التوضيح فقط فهى إذاً وسيلة لا غاية ولذا يجب أن تكون واضحة لا تستلزم شرحاً ويجب ألا تكون كثيرة التفاصيل فتضيع فائدتها .

(حـ) الصور :

دلت اختبارات بينيه « Binet tests » فى الذكاء على أن طفلا فى الخامسة من عمره يستطيع أن يميز بين صورتين ، إحداهما لوجه جميل والأخرى لوجه قبيح ، ومعنى هذا أن الطفل منذ سن مبكرة يستطيع أن يميز بين مختلف الصور وأن يفهم محتويات كل منها ، ووجه الخلاف أو التشابه بين كل صورة وأخرى . والحق أن الأطفال بطبعهم أيضاً يحبون الصور والرسوم وخاصة الملونة بألوان زاهية كما أشرنا إلى ذلك الأمر الذى تنبه إليه ناشرو كتب الأطفال فملأوا كتبهم بالرسوم الملونة الجميلة التى تجتذب الأطفال وتشوقهم . وكل هذا يقوم دليلا على أن الصور والرسوم « خصوصاً الملونة » من وسائل الإيضاح الناجحة .

هذا ويتوقف عرض الصور على أنواعها والعدد الموجود منها فإذا كانت الصورة موجودة فى الكتاب مثلا فإنه يسهل على التلاميذ الرجوع إليها وأحياناً يضطر المدرس إلى المرور عليهم بالصورة وهم فى أماكنهم وفى هذه الحالة يجب أن يهيئ لهم عملا يؤدونه أثناء عرض الصور حتى لا يعطيهم فرصة للشغب وفى أحيان أخرى تكون الصور فوتوغرافية صغيرة الحجم فيلزم استعمال الفانوس السحرى لعرضها .

وعلى العموم من الأفضل استعمال صورة كبيرة الحجم حتى يمكن للجميع رؤيتها بسهولة ويستحسن أن تكون الصورة مبسطة وذلك أضمن لأداء مهمتها ويجب أن يترك للتلاميذ الفرصة لتبين ما تدل عليه الصورة بوضوح وكذلك يجب عدم إظهارها فى الدرس إلا عند الحاجة إليها وحين يمكن أن تجلو الغامض حقيقة . هذا ويجب ألا نكثر من الصور فى درس واحد حتى لا يصبح الفصل أشبه بمعرض صغير فيتحول إليها كل انتباه التلاميذ ويهتمون بالصور وينصرفون عن الدرس .

وقد يجد المدرس فى تذاكر البريد (كارت بوستال) صوراً كثيرة تسد حاجة الدرس وتساعده على شرح الكثير من الدروس فنلجأ إليها ونحضر عدداً

كبيراً نوزعه على التلاميذ بحيث نعطى كل تلميذ أو كل تلميذين صورة صورة فإن لم نستطع الحصول على العدد الكافى لذلك يستطيع المدرس أن يرسمه مكبراً ويعرضه على التلاميذ جملة .

(د ، ه) الخرائط والرسوم البيانية :

أما الخرائط فهى إما جغرافية أو تاريخية . وفى الحالة الأولى يجب أن يشرح المدرس لتلاميذه ما يدل على كل لون من ألوان الخريطة المعروضة عليهم ، هذا فيما يختص بالخرائط الحائطية . وهناك خرائط سبورية يقوم المدرس برسمها متوخياً البساطة التى قد لا تتيسر فى الخرائط الكبيرة ، وقد يوزع المدرس على تلاميذه خرائط صماء يضعون عليها الأسماء كلما تعرضوا لها فى الدرس ، ولكل من هذه الأنواع طريقة خاصة فى الاستعمال : أما الخرائط التاريخية فلها قيمتها فى توضيح أماكن المدن والمقاطعات القديمة مما يعطى صورة أوضح للفترة التى يتناولها المدرس بالدراسة ، وفائدة الخرائط التاريخية بالنسبة لصغار التلاميذ محدودة إلا فى بيان بعض المدن التاريخية الشهيرة .

هذا ، والرسوم البيانية يحسن استعمالها فى المرحلة الثانوية دون الابتدائية ؛ إذ أنها تتطلب مقدرة على فهم مدلول الرسم وفائدته ، ومقدرة على ترجمة الرموز إلى حقائق بسهولة .

ثانياً : وسائل الإيضاح المتصلة بشرح المدرس .

(ا) القصص :

إن أثر القصة — وخاصة فى درس التاريخ — أقوى من أى درس مهما حسن إلقاؤه واشتد أثره — فهى تشوق التلاميذ وتبعث فى نفوسهم السرور وتجعلهم يقبلون على الدرس. وكل هذا يؤكد قيمة القصة فى الوصول إلى أهداف ذات فائدة .

ويرى بعض النقاد أن فى القصص مضيعة للوقت ، ويعتقدون ألا عمل لها سوى إثارة الوجدان ، على أن هذا الرأى يعدو جادة الصواب لأن القصة تتضمن عادة الكثير من الحقائق التى يتقبلها التلاميذ دون أن يشعروا بملل وقد تكون القصة فى ظاهرها فكاهة ودعابة وفى باطنها علماً وحكمة وتهذيباً .

هذا وقد اختلف رجال التربية فى أهمية القصص الخرافية ، فبعضهم يوجب استخدامها فى التربية والبعض الآخر يحرمها . وحجة الأولين أنها تحدث السرور

فى نفوس الأطفال وتستميلهم إلى القراءة والاطلاع ، وتقوى فيهم الخيال ، وتثير فيهم الوجدان والعواطف ؛ فيقدرون الفضيلة ويبعدون عن الرذيلة . أما الفريق الآخر فينادى بأن القصص قد تصل بالأطفال إلى حد لا يستطيعون فيه التمييز بين الحقيقة والخيال كما أنها تجعل الطفل عبداً للأوهام ، ثم هى أيضاً لا تتفق والمدنية الحديثة التى ارتفعت فيها الحياة العقلية وكثرت العلوم التى تعارضها وتنافيها وعلى ذلك لا يصح الجمع بينهما .

ويهمنا أن نلم بالأغراض الأساسية من القصة فى التدريس والإيضاح ؛ فهى وسيلة من وسائل توصيل المعلومات والحقائق بطريقة شيقة لذيذة هذا فضلا عن أنها تعمل على تربية الأطفال تربية خلقية صحيحة بوضع الأمثلة أمامهم واستخدام ميلهم إلى التقليد وقابليتهم للاستهواء ولا ننسى أن القصة تعمل على إيضاح الجامد الميت من الدروس .

ويمكن أن نلخص فوائد القصة فيما يأتى :

أولا : تساعد على تثبيت المعلومات وزيادتها .

ثانياً : تتمشى مع طبيعة الطفل وتحبب إليه المادة وتشجع ميوله الطبيعية وتستميل عواطفه .

ثالثاً : تنفث فى الدرس روح الحياة فيصبح شائقاً جذاباً .

رابعاً : فى القصة استجمام لقوى الطفل : العقلية والجسمية وتجديد لهما .

خامساً : تقوى الصلة بين المدرس والطفل فتنفث فى التعليم روح الحب المتبادل بين المدرس وتلميذه .

سادساً : فى القصة نوع سام من التربية الخلقية فهى تزيد من خبرات الطفل بطريق غير مباشر وتجعله يكون لنفسه مثلا عايا خلقية .

(ب) الشرح :

ونقصد الشرح بمعناه الواسع من إعطاء الأمثلة أو الموازنة أو الوصف أو إجراء التجارب العملية .

أما الأمثلة فتستعمل لتوضيح القواعد أو شرحها — ومن ذلك أن نمثل للشجاعة بأعمال شخصية معينة يعرفها التلاميذ .

وأما الموازنة فهى عرض أمثلة جزئية معلومة للتلاميذ تساعد على فهم حقائق بينها وبين الأولى تشابه أو تضاد . كأن تشبه النمر بالقط وتوازن بينهما . أو الذئب بالكلب . . . إلخ.

والوصف هو أن يصور المدرس لتلاميذه بالعبارة ما لا يستطيع أن يوضحه لهم بالطرق الحسية الملموسة ، وينبغى على المدرس أن يتخذ فى وصفه ترتيباً طبيعياً . وأن يتحاشى التفاصيل التى تعلو على مستوى التلاميذ وأخيراً فالشرح بمعناه الضيق هو توضيح حقيقة الشىء بتعريفه أو تفسيره بما يرادفه . كأن نقول « الإنسان حيوان ناطق ، الأسد هو السبع . . . إلخ » .

(ج) التجارب العملية :

يجب أن تقوم دروس العلوم بوجه خاص على عمل التجارب بقصد تمرين قوة الملاحظة والحكم عند التلاميذ بقدر الاستطاعة وللمدرس أن يستعمل فى التجارب التى يجريها آلات مبسطة يصنعها بنفسه وخاصة إذا تعذر وجود ما يريده فى معمل المدرسة . . . فإن ذلك مما يشجع التلاميذ على محاكاته والقيام بتجارب مماثلة فى منازلهم .

ثالثاً : وسائل إيضاح تخرج عن نطاق المدرسة :

ولا يتبادر إلى الذهن أن هذا النوع من الوسائل قليل الأهمية، فهو فى الحقيقة لا يقل أهمية عن وسائل الإيضاح التى تدخل فى القسمين السابقين ويشمل:

(ا) الرحلات المدرسية :

إن ما يحصل عليه المدرس من معارف قد يصل إليه بطريق الإنتاج أو الأخبار أو الكتاب أو المشاهدة الشخصية . والمشاهدة الشخصية هى بلاشك عامل أقوى فى تثبيت المعارف وإدراكها على حقيقتها . ففرق بين شرح القناطر الخيرية للتلاميذ وبين رحلة إليها لمعرفة بنائها وكيف يتصرف الماء من أبوابها المختلفة ورياحاتها . وفرق بين وصف الأهرام وبين رؤيتها (وما راء كمن سمعا) وذلك لأن صورة الشىء أثبت وأدق عند الملاحظة والمشاهدة .

هذا إلى أن فى الرحلات رياضة ذهنية وجسمانية تفيد التلاميذ وقد عنيت التربية الحديثة بها وأكثرت منها لدرجة أنها أوجبت القيام بها إلى كل شىء يمكن

أن يشاهده التلاميذ بأنفسهم بدلا من وصفه لهم أو قراءتهم عنه فى الكتب ، وبالرحلات نحصل على نتيجة بناء على تجربة شخصية .

وإليك الشروط التى يجب مراعاتها فى الرحلة حتى يمكن الاستفادة منها كوسيلة إيضاح ناجحة :

(ا) يجب أن يختار لها الوقت المناسب بحيث يتمكن التلاميذ من رؤية الشيء ودراسته – فمثلا لكل من زراعة الأرز ، ونظام رى الحياض ، ومعبد أنس الوجود . . . أوقات خاصة للمشاهدة .

(ب) يجب أن يعرف التلاميذ شيئاً عن المكان الذى سيشاهدونه قبل زيارته ، وذلك كتمهيد أو إعداد لأذهانهم حتى يفهموا ظروفه قبل مشاهدته .

(حـ) أن يكون التلاميذ إيجابيين فى الزيارة ، فيوكل إليهم القيام ببعض الأعمال ؛ كقياس جوانب الأهرام ورسم القناطر الخيرية ، ووصف الطريق من المدرسة إلى معبد الأقصر مثلا – وجمع بعض الأحجار من وادى حوف ، ومعرفة أوقات المد والجزر فى ميناء الإسكندرية وكيفية قياس النيل عند الروضة ، وجمع بعض الأزهار فى رحلة لحديقة خاصة وبذلك نجعل الرحلة غاية بقدر الإمكان .

(د) أن ترتبط الرحلة بأكثر ما يمكن أن ترتبط به من مواد الدراسة : فنى زيارتهم للفيوم مثلا يمكن أن يدرس التلاميذ موضوع الواحات وتكوينها وحاصلاتها وطرق مواصلاتها ويمكن أن يأخذوا هذه الزيارة كموضوع إنشائى . . .

وأخيراً ، يمكن الاستفادة من الرحلة إلى مدى أوسع بأخذ صور للمناطق التى يزورها التلاميذ أثناء الرحلات وحفظها فى المدرسة للإفادة منها فى الوقت المناسب .

« السينما » كوسيلة إيضاح :

لا يخفى علينا اليوم أن الأطفال من حيث تصورهم أنواع : فمنهم البصريون ، ومنهم السمعيون ، وقد يكون بعضهم حركيين . فالنموذج أو الأشياء ذاتها تفيد البصريين جداً ، والإيضاح باللفظ والعبارة يفيد السمعيين ، وقد يكون فى حركات المدرس وإشارته ما يفيد الحركيين . وكل هذه الفروق يجب أن يهتم بها المدرس ويراعيها فيجتهد بقدر ما يستطيع أن تكون وسيلة الإيضاح جامعة

لعنصرين أو أكثر من هذه العناصر . ومن هنا تظهر أهمية « السينما » فى دروس التاريخ ، والجغرافيا ، ومبادئ العلوم والقصص الروائية ، والأبحاث الكيماوية . . إلخ . و « السينما » شاملة لهذه العناصر كلها فهى تفيد البصريين ، والسمعيين ، والحركيين على السواء .

والاعتماد على « السينما » كوسيلة إيضاح يفيض على الدرس حياة وقوة لأنها تجذب أنتباه الأطفال وتشوقهم . وهى من أهم وسائل الإيضاح إذ أنها تجمع بين الصوت والحركة والنظر فتعاون الأفراد كلا على حسب تصوره ، وهى تحتفظ بالحجم الطبيعى فهى إذن تمثل الحقيقة للطفل بأجلى بيان فيرى الأشياء على حقيقتها . ومن جهة أخرى تبعث « السينما » الحياة فى أبطال التاريخ الذين طواهم الدهر وضمتهم القبور : فتخيل هؤلاء الأبطال أمام أعين الأطفال أحياء بعثوا من جديد . والأطفال فى مشاهدتهم « لفيلم سينمائى » لا يكونون سواء ، فهم فى الواقع يفكرون ويصلون الأسباب بالنتائج ، ويبحثون عن العلل ويتوقعون مواقف قد تحدث كما كانوا يبغون أو على عكس ما كانوا ينتظرون ، أى أن خيالهم يلعب دوراً هاماً .

واستخدام « السينما » كوسيلة للإيضاح يتطلب أن تكون بالمدرسة آلة حديثة سهلة الاستعمال والتنقل من غرفة إلى أخرى ، وأن تكون الفصول مزودة بستائر خاصة . وإن لم يكن بفصول المدرسة مثل هذه التسهيلات فلا أقل من أن يكون بها غرفة أو معمل تتحقق فيه هذه الأشياء .

والأفلام التى تتصل بأغراض التربية أنواع : فبعضها اجتماعى ، وبعضها تاريخى ، وبعضها طبيعى أو صناعى . وهكذا يستطيع التلميذ أن يتخذ من مثل تلك الأفلام وسيلة يمكنه بها أن يتفهم المعارف الجديدة ؛ جغرافية كانت أو تاريخية ، علمية أو صناعية . « فالسينما » إذن تعرض علينا حوادث السنين فى ساعات معدودات تقربها إلى أذهاننا وتجعلها كأنها حية ، أو هى تمثل لنا الطبيعة فى بعض مظاهرها كمناظر قاع البحار والمناطق المتجمدة ، وحياة الحيوانات المتوحشة ورحلات الطيور من منطقة إلى أخرى — وعادات بعض الحيوانات . . . إلخ

وثمة أفلام أخرى تتناول نواحى صناعية ؛ كصناعة الجبن ، والنسيج ،

والآلات الدقيقة كالساعات وغيرها – مثل هذه الصور « السينمائية » أعمق أثراً من غيرها لأنها ناطقة حية دقيقة فى تصويرها وعرضها للحقائق مما له أثر بعيد فى توضيحها وإبرازها أمام الطفل ، ومن ناحية أخرى فهى توثق الصلة بينه وبين العالم الخارجى . ولقد تنبه رجال التربية إلى « السينما » كوسيلة علمية حديثة للإيضاح فى المدارس ؛ فتنوعت الأفلام الإيضاحية الأوروبية خاصة – كل منها يخدم مادة أو علماً معيناً . كما زودت المدارس بآلات « السينما » .

وقد أجريت التجارب لمعرفة الفائدة التى تعود على الأطفال من دروس « السينما » وتقديرها . وقد دلت على قيمة الشرائط السينمائية وفائدتها التعليمية العظمى ، وقد ثبت نجاحها فى جذب انتباه التلاميذ وتشويقهم وحثهم على التفكير ومواصلة الدرس كما نجحت تجارب « السينما » مع الأطفال المتأخرين الذين يجدون – بطبيعتهم – صعوبة فى التعلم من الكتب .

وهنا فى مصر بدأ استغلال الأفلام العلمية فى التعليم منذ وقت . كأفلام صناعة الملابس الصوفية والقطنية ، وأفلام الحياة النباتية ، وصناعة السكر ، وتلك التى تمثل مناظر طبيعية أو معالم جغرافية ، أو تلك التى تمثل الحياة عند جماعة أو شعب معين ، غير أن الصعوبة هى فى اختيار الأفلام المناسبة ، لأن الأفلام الأوروبية المدرسية إنما توضع لتلاميذ يختلفون عن تلاميذنا فى معارفهم ومناهج دراستهم . . . ومع هذا فبعضها يصلح لنا ، والبعض الآخر لا يصلح . ونحن فى حاجة إلى أفلام إيضاحية – وعلى الأخص لمنشآتنا الصناعية كمصانع المحلة الكبرى ومعامل استخراج زيت البترول وتكريره ، وكذا أفلام سير السفن فى قناة السويس ومناظر النيل من منبعه إلى مصبه .

وقد ثبت أن استخدام الوسائل البصرية – ونجاحه وخاصة لو كانت مقرونة بوسائل سمعية يساعد الأطفال على هضم ما يشاهدونه وتمثله كما يساعد التلاميذ فى تهذيب لغتهم وتقوية تعبيراتهم .

ويمكن أن يستخدم الفيلم إما :

١ – قبل الدرس .

أو ٢ – بعد الدرس .

أو ٣ – أثناء الدرس .

ويعرض الشريط فى الجزء الأول من الدروس ثم يناقش المدرس تلاميذه فيه ويوضح لهم الغامض منه .

وقد يعرض الشريط عقب شرح الدروس لإيضاح ما تحدث عنه المدرس ، ويكون العرض حينئذ بمثابة مراجعة عامة للمعلومات والحقائق التى سمعها التلاميذ أثناء الدرس . وقد يقسم الدرس إلى أجزاء فيشرح المدرس درسه بصفة عامة ثم يعرض الشريط السينمائى وينتهى الدرس بمناقشة فيما عرض عليهم .

وقد يعرض المدرس الفيلم مجزأ ؛ فيتكلم ويشرح هذه النقطة أو تلك بواسطة الشريط ثم تدور الآلة ، وعند منظر آخر يوقفه ويشرح وهكذا ، وبذلك يتمكن الأطفال من تدقيق النظر فى المنظر المراد توضيحه ، وهذه الطريقة تتطلب من المدرس درس الشريط ،وإعداده ،حتى يستطيع الإجابة عن الأسئلة . وليجرب المدرس كل طريقة ويتخذ من بينها التى تتناسب وظروف الدرس وحالة الأطفال.

الإذاعة : تستخدم « السينما » العين والأذن ، أما الإذاعة فتستخدم الأذن فقط ولذا فإن الإذاعة وسيلة للتعليم أكثر منها وسيلة إيضاح ذات قيمة كبيرة . ذلك أن الإذاعة وسيلة إيضاح لفظى فحسب ، فجل ما يمكن أن يفيده التلاميذ منها هو حديث عن رحالة يصف ناحية معينة من حيث شعبها أو مظاهرها الطبيعية والمناخية أو النباتية . . . إلخ – أو أديب يقص قصة عن فترة معينة ومكان بعينه وهكذا . . . وحتى فى هذه النواحى تكون قيمة الإذاعة – كوسيلة إيضاح مباشرة – قيمة محدودة جداً لأنه من النادر أن تتصل اتصالا مباشراً بالدروس التى يشرحها المدرس لتلاميذه .

ويمكن أن نقسم المدرسين من حيث موقفهم إزاء الإذاعة اللاسلكية إلى فريقين :

فريق متشائم ، فريق متفائل .

فالفريق الأول يرى أن التلاميذ لا يصلحون مطلقاً لنظام المحاضرات ، إذ من الواجب أن يعمل التلميذ بنفسه تحت إشراف مدرسه وتشجيعه . وإن من أشد ما يعاب على طريقة الإذاعة اللاسلكية فى التعليم أنها تقوم على عدم اتصال المذيع بالتلاميذ اتصالا شخصياً ،وعدم تهيئة الفرصة للرد على ما يوجهونه من الأسئلة أثناء إصغائهم ،مما يثير الملل فى نفوسهم ويبعث فيهم الكراهية والبغضاء.

وأما الفريق الثانى وهو المتفائل فذهب إلى أن روح الديمقراطية قد هبطت إلى التعليم عن طريق المذياع ، فنداؤه يشمل الصغير والكبير ، والعظيم والحقير ، وهو لا يتحيز لثقافة دون أخرى ، ولا لجماعة دون غيرها ، ولا الرأى من الآراء الاجتماعية أو السياسية أو الدينية . بل هو يسوى بين الجميع ويرمى إلى هدف واحد هو تعليم الشعب كله على اختلاف طبقاته وألوانه .

على أنى عند ما سافرت إلى لندن كنت شديد الحرص على أن أرى بنفسى مدى نجاح المذياع فى الفصل — وكنت أول الأمر أميل إلى الشك — ثم سرعان ما زالت شكوكى على أثر استماعى للإذاعة المدرسية عدة مرات . وآمنت منذ ذلك الحين بنجاح دروس الإذاعة ، فقد رأيت بنفسى تلبية الأطفال لما يستمعون إليه من كلمات المذياع .

ثم إن الإذاعة الموسيقية والحركات التوقيعية والتمثيل التاريخى ، والأحاديث الشائقة كالحديث عن فيضان نهر بالصين أو إلقاء روايات من أشهر الممثلين البارعين ، كل ذلك أصبح من الإذاعات التى تؤدى إلى نجاح الإذاعة المدرسية واستهواء التلاميذ لسماعها وانتظارها بفارغ الصبر .

هذا وقد بلغ من حسن استماع الأطفال أو التلاميذ لتلك الكلمات أن كان يحدث أحياناً أن يلقى المذيع سؤالا ما ، وسرعان ما يجيبه التلاميذ فى فصولهم : « نعم يا سيدى هو ذاك » أو « لا يا سيدى ليس الأمر كذلك » .

أهمية الإذاعة فى المدرسة :

الحق أنه ليس من الخير أن تجمد طرق التربية والتعليم ولا ينالها التغيير ، بل كان لابد لها من الخضوع للتطور الذى خضعت له الحياة بأسرها ، فالمدرسة اليوم تتراجع حواجزها إلى الوراء ، وبهذا تزداد مسئولية المدرس . ولما كان واجب المدرس هو إعداد تلاميذ اليوم للحياة المستقبلة ، كان من الطبيعى أن تكون المدرسة جزءاً من الحياة ، وكان لزاماً على المدرس ألا يقنع بأن يدرس لتلاميذه المواد التقليدية فقط ، بل كان عليه أن يعمل على ربط ما يدرسه فى الفصل بما يقابله فى الحياة الاجتماعية . والإذاعة المدرسية لا يمكن أن تحدث ثورة فى عالم التربية ، ولكنها تساعد على سرعة التطور والتقدم . والمدرس الذى يلجأ إليها ويستخدمها لأغراضه التربوية فى المدرسة هو فى

الواقع دائب على أن يستغل داخل حجرات المدرسة خبرة التلاميذ أو الأطفال التى يكتسبونها خارج المدرسة ؛ وهو فى الواقع يعمل على ربط المواد المدرسية بالحياة الخارجية أى أنه يعمل على تقوية الروح الاجتماعية فى الأطفال ويصل بينهم وبين العالم الخارجى ، وبذلك تكون الإذاعة المدرسية وسيلة ناجحة من وسائل التربية الاجتماعية التى ننشدها فى الوقت الحاضر .

وفيما يلى يمكن أن نلخص مزايا الإذاعة المدرسية :

١ ــ أن الإذاعة المدرسية عامل من عوامل توسيع الأفق العقلى للتلاميذ أو للأطفال . فنحن لا ننتظر من دروس الإذاعة أن تكون دروساً شكلية فقط ، ولكننا نستعين بها على توضيح الحقائق العلمية التى يتلقاها التلاميذ بالمدارس ونعمل على أن تتصل بها وتجرى فى شرايينها .

٢ ــ أن الإذاعة المدرسية تعمل على خلق عادة التركيز العقلى والتمييز والتفكير الاختيارى . ولا نكون مبالغين إذا قلنا إنها تساعد على وضع أسس حسن الاستماع أو الإصغاء المفيد فى حياة الرجولة المستقبلة .

٣ ــ أن من مزايا هذه الإذاعة أن دروسها قد تهيئ الفرص لتلاميذ المدارس ومدرسيها كى يستفيدوا من خبرة الأكفاء ، ومعلومات الإخصائيين الغزيرة ؛ فالإذاعة تنقل إلى أبواب المدرسة كل إخصائى فى علم من العلوم أو فن من الفنون .

وقد يعترض البعض بأن هؤلاء الإخصائيين ليسوا بمدرسين . وليس منا من ينكر مقدار الفائدة التى يستفيدها كل مستمع إليهم ، لا سيما إذا كان المذيع قادراً على أن يبث فى مادته الجديدة الحياة والنشاط .

٤ ــ إن الإذاعة المدرسية تدرب الطفل على حسن استخدام أوقات الفراغ ، وإعداد الطفل لاستغلال تلك الأوقات لا يقل أهمية عن إعداده لوقت العمل . فالطفل فى مستقبل حياته مستعد لأن يقضى الساعات الطويلة مستمعاً للمذياع ، والإذاعة المدرسية هى الفرصة الذهبية التى تهيئها المدرسة لتدريب التلاميذ على حسن الاختيار وحسن الاستماع .

٥ ــ أن الإذاعة المدرسية تساعد المدرس المجتهد بما تمده من مادة جديدة ووجهات نظر حديثه ، وطرق مختلفة فى التدريس وتناول الموضوعات ، وهى تبعث فى المدرسة روح الحياة بما تدخل فى الدروس من وسائل إيضاح لا تتيسر

للمدرس فى الفصل ، كأن يستمع الطفل عن طريق المذياع إلى صوت اندفاع الماء فوق شلالات نياجرا ، أو إلى أحاديث الملوك والعظماء فى مواقفهم الخاصة ، وكأن يصغى إلى « فراداى » وأمثاله وهو يتحدث عن الكهربا ، أو يصغى إلى وصف الصباح الباكر فى قرية هندية ، أو لنزهة ريفية . وفى التاريخ والجغرافيا وعلوم الاجتماع وغيرها يستطيع المذياع فى المدرسة أن يمثل لنا أعظم المشاكل العلمية مبسطة خصوصاً لو أذاعها المبرزون فيها .

٦ ــ لا يمكن أن ننكر فضل الإذاعة المدرسية على المدارس النائية فى أطراف القطر وجهاته البعيدة ، فبها يستطيع تلاميذ القرى أن يستمعوا إلى هذه الدروس وأن يتساووا فيها مع تلاميذ المدارس الأخرى التى تقع فى العواصم ونحوها ، فأطفال القرى والأطراف النائية بحكم عزلتهم قد فقدوا الكثير من المزايا التى يتمتع بها زملاؤهم فى مدارس المدن ، ففقدوا معرفة حوادث الحياة اليومية والمشهورة فى قلب المدن ، والإذاعة تعوضهم عن ذلك فهى تهيئ للمدرسة الريفية فرصة إيجاد أفكار جديدة تدور عليها جهود المدرس وأحاديثه مع الأطفال ، كما أنها تمد تلاميذ الريف بأصوات جديدة يلذ لهم الاستماع إليها .

وأخيراً فالإذاعة المدرسية تتيح للتلاميذ أحسن الفرص للاستماع إلى بلغاء المذيعين وفصحائهم ، بحيث إذا ألفوا سماع هؤلاء الفصحاء واعتادوا الإصغاء إلى طريقة نطقهم فإنهم لا يلبثون أن يشعروا بميل عظيم فى نفوسهم إلى تقليد هؤلاء المذيعين ومحاكاتهم فى طريقة نطق الكلمات ، ولا شك أن هذه الطريقة من أنجح الطرق لتحسين نطق الأطفال كما أنها تحببهم فى اللغة القومية فى أعلى مراتبها ، وهى عندنا اللغة العربية الفصحى لغة البلاد التى نزل بها القرآن .

والخلاصة أنه إذا نجحت الإذاعة المدرسية أحدثت تغييراً ملموساً فى الاتجاهات العقلية عند التلاميذ وأحدثت تغييراً ظاهراً فى العادات والميول وفى انواع المهارات المختلفة التى يقوم بها الأطفال فى أوقات عملهم وأوقات فراغهم .

ما يذاع : والآن نتساءل عن الأساس الذى يمكن أن نتخذه لتنظيم الإذاعة المدرسية ؛ الواقع أنه من الصعب أن نحدد أساساً خاصاً للإذاعة ، فنحن ما زلنا فى طور المحاولة والخطأ والإصلاح وإعادة التنظيم . على أنه يمكن أن نلخص نوعين من أنواع التنظيم شائعين فى معظم البلاد الغربية ، فموضوعات الإذاعة إما أن تدور حول محور مركزى ، أو تدور حول المواد المختلفة ؛

ولنبدأ بالمحور المركزى :

استخدم هذا التنظيم فى نيوزيلندا حيث أجرت إحدى المدارس تجربة فى الإذاعة متخذة موضوعاً رئيسياً كمحور تدور حوله الموضوعات المذاعة طيلة العام الدراسى ، وكان أحد تلك الموضوعات المختارة هو « قصة بلادنا » .

إذا اتخذنا مثل هذا الموضوع محوراً للدراسة ، فإننا نأخذ من كل نبع قطرة وتشمل أحاديثنا موضوعات فى التاريخ الاجتماعى والجغرافيا والعلوم والتاريخ الطبيعى ، لا كموضوعات دراسية منفصل بعضها عن بعض ولكن كموضوعات متصلة مركزة ، تدور حول محور يفسر حياتنا الحالية . لقد أثبتت التجارب نجاح مثل هذا التركيز ، إذ أنه خلق فى الذين استمعوا إليه شغفاً وحباً للسمع وتتبع الإذاعة من مرحلة إلى أخرى حتى يصل إلى نهاية القصة .

والطريقة الثانية : هى تنظيم الموضوعات حول المواد المختلفة ، فتشتمل الإذاعة على دروس فى اللغات ، ومختارات من الأدب القومى ، وقطع موسيقية ، وأحاديث وقصص تاريخية ، ورحلات جغرافية ، وموضوعات علمية تبسط نتائج الأبحاث الحديثة . . . إلخ .

إن العنصر الهام فى الإذاعة المدرسية هو ضرورة العمل على إشباع الناحية الوجدانية لدى الطفل ، إن مناهجنا الدراسية تئن تحت عبء سيطرة الناحية العلمية على غيرها من النواحى ، ومن هذا نرى أن الإذاعة المدرسية متممة لعمل المدرسة .

طبيعة المادة المذاعة : أثبتت التجارب أنه كلما كانت المادة المذاعة واضحة بسيطة سائغة منطقية مرتبطة حلقاتها بعضها ببعض ، كان ذلك أدعى إلى أن يحتفظ الأطفال بانتباههم مما لو كان الموضوع المذاع مجرد حديث . وقد نصح أحد كبار رجال الإذاعة المدرسية بإنجلترا بأن تكون المادة المقدمة للطفل عن طريق المذياع مطبوعة بالعنصرين : الإنسانى والفردى ؛ لأنه إذا غلب على المادة الدسامة العلمية ، وإذا ارتفع مستواها فأصبحت معنوية فشلت فى جذب انتباه الأطفال ، وقد وجد أيضاً أن المادة التى تثير فى التلميذ الخيال البصرى يميل إليها الأطفال وكثيراً ما يتذكرونها .

خطة السير فى دروس الإذاعة : أثبتت تجارب « شوتل » ضرورة وجود

مراحل ثلاث فى دروس الإذاعة هى :

١ – مرحلة الإعداد أو المقدمة ؛ فينبغى أن يصرف المدرس قبل الإذاعة بضع دقائق يقدم فيها الموضوع للتلاميذ ويثير شوقهم إليه .

٢ – مرحلة الإصغاء .

٣ – مرحلة التعليق ، إذ يجب على المدرس بعد الانتهاء من الإذاعة أن يقوم بمناقشة التلاميذ فيما أذيع ، ويساعدهم على هضم المادة التى تلقوها ، ويوجههم إلى وضع النقط التى علقت بأذهانهم فى عبارات من تركيبهم .

وقد أثبتت تجاربه أيضاً أن أخذ مذكرات أثناء المحاضرة المذاعة ليس له فائدة كبيرة ، وقد ندهش إذا علمنا أن التجربة أثبتت أن من يسمع فقط ولا يأخذ مذكرات لما يستمع إليه يستفيد أكثر من الذى يدون ما يسمع . كذلك ثبت أن وسائل الإيضاح والكراسات المطبوعة (ملازم الإذاعة) شىء حيوى جداً ، ويجب أن يستغلا إلى حد بعيد . كما يجب أن تكون تعليمات المذيع الخاصة باستخدام وسائل الإيضاح واضحة بسيطة ، وينبغى أن يعطى التلاميذ فرصة للتفكير إذا ما طلب إليهم القيام بشىء فى أثناء الإذاعة ، وثبت أن دروس الإذاعة العلمية مفيدة للأطفال الأقل من المستوى العادى كما هى مفيدة للأطفال العاديين ، وهذه الدروس تثير فى أغبياء التلاميذ ميلا إلى النواحى العملية للعمل المدرسى قد لا تثيره أى ظروف أخرى .

أخطاء وسائل الإيضاح :

يجب أن يكون كل ما يستعمل من وسائل الإيضاح واضحاً وأن نوجه انتباه التلاميذ إلى ما يراد منهم دراسته ، وألا نكلفهم الانتباه إلى أكثر من شىء واحد فى وقت واحد ، والمدرس المتمكن من مادته يستطيع أن يبعد نفسه عن ذكر الأمثلة المعهودة للتلاميذ وبذلك تصبح أمثلته الإيضاحية جديدة مشوقة خالية من اللبس والغموض . والمدرس بخبرته أيضاً يقف على معارف التلاميذ وتجاربهم السابقة وبذلك يعرف المواطن الغامضة التى تحتاج إلى وسائل إيضاح ليعدها قبل البدء فى الدرس . كما أنه ينبغى ألا يعرض وسائله إلا فى أوقاتها . ويحتفظ بها فى مكان بعيد عن أعين التلاميذ حتى لا تشغلهم إلا فى الوقت المناسب – وعلى الرغم من الفوائد التى تعود على الأطفال من وسائل الإيضاح

فهى لا تخلو من أضرار إذا أسىء استعمالها .

أولا : قد يغالى بعض المدرسين فى وسائل الإيضاح فيجعلون من دروسهم معرضاً ويعملون على إيضاح كل نقطة بأية وسيلة من الوسائل سواء أكانت هذه النقطة فى حاجة إلى إيضاح أم سهلة لا تحتاج إلى تفسير . عندئذ يهتم التلاميذ بتلك الوسائل نفسها ويهملون موضوع الدرس والغرض الذى يرمى إليه المدرس . وجدير بالمدرس إذن ألا يزج بنفسه فى ميدان شرح الحقائق الواضحة والمعلومات السهلة خشية أن يعتقد التلاميذ فيه التعقيد والصعوبة ؛ فيوقع نفسه فى إشكال كان فى غنى عنه .

ثانياً : قد تكون وسيلة الإيضاح أكثر تشويقاً وأجذب للانتباه من المادة نفسها وهذا مما يجعل لها قيمة فى نفسها وفى هذه الحالة تفشل الوسيلة فى الغرض المقصود منها .

ثالثاً : الخطر الكامن فى الإيضاح اللفظى الذى فيه تشويه للأفكار بسوء التشبيه وسوء استخدام الاستعارات التى نستعملها كتشبيه الهضبة بالنضد مثلا وتشبيه محمد بالأسد ، وغير ذلك من التشبيهات التى تبعد الطفل عن الحقيقة .

رابعاً : قد تستثير وسيلة الإيضاح أفكاراً تبعد كل البعد عن الدرس وموضوعه كما أنها مفيدة لخيال الأطفال فلا يستطيعون أن يتصوروا بعقولهم ما يعرض عليهم – وتربية الخيال وتدريبه لا تقل أهمية عن الإلمام بموضوع الدرس .

وأخيراً ننصح المعلم أن يكون على علم بجميع الوسائل التى يتوقف عليها نجاح الإيضاح ونجاح التجارب الإيضاحية التى يقوم بعملها ولا يتأتى هذا إلا بكثرة التمرين والتدريب .

المراجع

1. Adams : Exposition and Illustration in Teaching.
2. Adamson : The Practice of Instruction.
3. Cole : The Method and Technique of Teaching.
4. Gloover : New Teaching for a New Age.
5. Green : A Primer of Teaching Practice.

٦ – الأستاذ أمين مرسى قنديل . التربية وفن التدريس

الأسئلة والأجوبة

للأسئلة مكانة عظيمة فى التدريس وفى الوصول إلى حقائق ، وقد لجأ إليها نفر غير قليل من مدرسى العصور السابقة ؛ فسقراط مثلا اعتمد عليها فى طريقته الحوارية التى سبق أن أفضنا فى شرحها عند الكلام على طرق التدريس . ولقد حذا أفلاطون حذو أستاذه وأخذ عنه طريقة المحاورة التى اعتمد عليها فى جمهوريته . وصياغة الأسئلة فن من الفنون تتطلب عناية عظيمة ومهارة من قبل المدرس حين إعدادها أو إلقائها .

الأسئلة وسيلة بها يتصل المعلم بعقول تلاميذه ، فيثير شوقهم ، ويوقظ انتباههم . والمدرس القدير هو الذى يعرف كيف يسأل ، ومتى يسأل وقدرة المدرس على السؤال من أهم ما يتصف به ومما يتوقف عليها نجاحه فهى وسيلة ناجحة من وسائل التربية الحقة ، والتعليم الصحيح . والعناية بالأسئلة والاعتراف بها وبقيمتها العظيمة فى التدريس اتجاه من اتجاهات التربية الحديثة ، التى ترجع فى نهضتها إلى القرن العشرين .

ويهمنا الآن أن نتساءل عن أغراض الأسئلة : إن أهم الأغراض التى يمكن أن يهدف إليها المدرس من أسئلته يمكن حصرها فيما يأتى :

أولا : الوقوف على معلومات التلاميذ السابقة ، وبذلك يتمكن المدرس من توسيع مادتهم وزيادة تجاربهم .

ثانياً : تنشيط عقول الأطفال وإيقاظ انتباههم ، وحصر ذلك الانتباه فى مشكلة واحدة حتى تنضج وتفهم ، ثم ينتقل منها إلى غيرها .

ثالثاً : الوقوف على مبلغ تتبع التلاميذ للدرس فإن وجد المدرس أن فهمهم لحقائق الدرس غير مرض ، لا ينتقل بهم إلى جزء آخر ، بل يحاول أن يثبت ما غمض عليهم .

رابعاً : توسيع عقول الأطفال وترقية مداركهم ، لأن أسئلة المدرس لأطفاله ينتج عنها احتكاك عقل واسع مجرب بعقل ضيق أقل خبرة ، وبذلك يمكن تمرين

القوى العقلية على النظر واستنباط الأحكام .

خامساً : تثبيت المعلومات والموضوعات التى درست . واختبار نتيجة الدرس.

سادساً : القضاء على الزهو والغرور عند بعض التلاميذ . وذلك عن طريق إظهار خطئهم وعدم صحة معتقداتهم ، وبذلك يضطرهم المدرس إلى إعادة التفكير فى معلوماتهم والتواضع وترك الغرور .

أنواع الأسئلة :

الأسئلة نوعان :

(ا) أسئلة الطفل .

(ب) أسئلة المدرس .

أولا : أسئلة الطفل :

إن غريزة حب الاستطلاع قوية جداً عند الأطفال ، ويعبر عنها الطفل عادة بوابل من الأسئلة ، والطفل قبل دخوله المدرسة على إلقاء الأسئلة ، أما بعد دخوله المدرسة فينعكس الحال . وتصبح معظم الأسئلة من المدرس لا العكس .

وهناك عوامل عدة تبرر كثرة أسئلة الطفل قبل التحاقه بالمدرسة وقلتها بعد دخوله فيها : فالطفل قبل دخوله المدرسة تواجهه مشاكل عديدة وجديدة ، ولقلة خبرته وتجاربه نجده يندفع فى إلقاء الأسئلة حتى يقتنع . كما أن الأطفال كثيراً مايستخدمون أسلوب الأسئلة نتيجة شعورهم بعامل الألفة والمحبة بينهم وبين محدثيهم ورغبة منهم فى التسلية . ولا ننس أن بعض أسئلة الأطفال تحدث بسبب تهيج الطفل ، وشعوره بالخوف ، والمدرس العاقل هو الذى لا يقتصر على الترحيب بأسئلة الأطفال فقط ، بل هو الذى يعمل على دفعهم إلى ذلك دفعاً ، وإذا فرض أن قاطع الأطفال شرحه للدرس بالأسئلة فيجب أن يكون رحب الصدر هادئاً ويتقبلها بصدر متسع ووجه باش ، وليحاول الإجابة عليها .

على أن موقف المدرس إزاء أسئلة الأطفال يجب أن يختلف باختلاف المناسبات فبعض الأسئلة يكون نابياً لا يليق بالأطفال التعرض له . وعندئذ

يجب أن نشعر الطفل بخطئه ، والبعض الآخر من هذه الأسئلة قد يكون عديم المعنى وفى هذه الحالة يجب مساعدة الطفل حتى يتمكن من صوغ السؤال بصيغة مقبولة شكلا وموضوعاً ، وبعض الأسئلة قد يكشف عن جهل التلميذ بحقائق الدرس . وهنا يجب على المدرس أن يتذرع بالصبر ويعمل على شرح الحقائق العلمية بشكل آخر . وبعض الأسئلة قد تكون سابقة لأوانها ، ولكنها تدل دلالة قاطعة على بعد نظر الطفل ، وفى هذه الحالة لا بد من تشجيعه وتأجيل الإجابة إلى مرحلة أخرى من الدرس . وهناك أسئلة لا تهم جميع أفراد المجموعة ومثل هذه يحسن الإجابة عنها لسائلها فقط . وإذا فرض وتعذر على المدرس إجابة بعض أسئلة الأطفال ، فليس هناك ضير مطلقاً أن يؤجل الإجابة عنها . ويجب عليه أن يعترف فى شيء من الصراحة بعدم معرفته للإجابة ، ويعد الأطفال بأنه سيبحث عن الجواب .

ثانياً : أسئلة المدرس . وهذه يمكن رجوعها إلى الأنواع الآتية :

١ ـ الأسئلة التمهيدية :

وهذه الأسئلة تلقى عادة فى أول الدرس . وتلازم مرحلة المقدمة . والهدف منها إعداد أذهان التلاميذ لاستقبال الجديد من المعلومات ، وذلك بعد استثارة المعلومات القديمة التى لها ارتباط بما يستجد . فالمدرس فى هذه الحالة يساعد التلميذ على أن يسير فى الطريق الصحيح . ويشترط فى مثل هذه الأسئلة ، أن تكون قليلة ، موجزة ، بسيطة ، حتى لا يتدخل الملل إلى نفوس الأطفال كما يجب أن تكون متصلة بمعلوماتهم السابقة ، حتى تشعرهم بالأمن والطمأنينة ، وتدفعهم إلى المخاطرة ، وتثير فى نفوسهم ميلا للدرس الجديد .

٢ ـ أسئلة تثقيفية أثناء العرض :

وبها يتأكد المدرس من فهم التلاميذ لموضوع الدرس ، كما يضمن عن طريقها مدى متابعة التلاميذ للمادة ، وقد يلجأ إليها المدرس إذا شعر بأن الملل أو الركود يستحوذ على تلاميذه . ولما كانت هذه الأسئلة تلقى عادة خلال الدرس فإن استعمالها يتطلب من المدرس مهارة فى إدراك جو الفصل . فقد

تكون مثل هذه الأسئلة مشوهة للدرس ، وخاصة إذا ما اعترضت قصة يلقيها المدرس على أبنائه ، وقد تكون لشحذ قوى التلاميذ العقلية وخاصة : الملاحظة والموازنة ، والذاكرة والخيال ، والحكم ، والتعليل . على أن نجاح مثل هذه الأسئلة يتوقف إلى حد بعيد جداً على مهارة المعلم ، وقدرته على حصر أفكار تلاميذه فى المشاكل التى يتناولها بالشرح ، وهذا يستدعى منه أن يكون على بصيرة تامة بما يريد استنباطه فيجعل أسئلته موجهة إلى نقط الموضوع مباشرة .

٣ ــ أسئلة المراجعة :

ومثل هذه الأسئلة تكون فى نهاية كل مرحلة من مراحل الدرس ، وقد تكون فى نهاية الدرس كله . والغرض منها معرفة مبلغ فهم التلاميذ للحقائق ، وإزالة الغموض الذى قد تصادف حدوثه ، وإيقاف المعلم على مواضع الصعوبات والمواطن التى لم يتقن تدريسها ، أو التى أسرع فى شرحها وبذلك يتمكن من إصلاح الخطأ وتوضيح الغامض ، وتحديد السرعة التى يجب أن يسير عليها فى التدريس . ويجب ألا تكون المراجعة بنفس طريقة التدريس لأن ذلك يبعث الملل فى نفوس التلاميذ ، ويجعل إجابتهم آلية . ويجب أن تكون أسئلة المراجعة متماسكة مرتبة ترتيباً منطقياً ؛ فالأسئلة المفككة لا فائدة منها ، كما يجب أن تمس النقط الهامة الأساسية من الدرس حتى تصبح هذه النقط واضحة جلية . ويجب أن تكون باعثة على التفكير ، وتقتضى تنظيم جزء كبير من المعلومات . ومن أشق الساعات على المدرس فى الفصل ــ لا سيما المدرس المبتدئ ــ أن يشعر بأن التلاميذ لم يجيبوه إلى أسئلته ، أو أن أسئلتهم التى يقصدون بها الاستفادة والاستزادة كانت قليلة ؛ أما عدم إجابتهم لأسئلة المدرس فترجع فى العادة إلى عدم فهمهم شرح المدرس ، وفى هذه الحالة يجب ألا نلوم التلاميذ بل يحسن بنا أن نعترف بعجزنا ونلقى اللوم على عاتقنا ، وتكرار مثل هذه الحالة سرعان ما يسبب فساد النظام فى الفصل ، وانصراف التلاميذ عن الدرس . وسبب ذلك هو ضعف المدرس إما فى موضوع الأسئلة أو فى طريقة بنائها وترتيبها . وأما قلة أسئلة التلاميذ للاستزادة من العلم فتدل دلالة قاطعة على أن المادة التى يتناولها

المدرس لا تثير فيهم حب الاستطلاع .

فسؤال التلاميذ ليس بالأمر الهين كما يتوهم البعض ، وهو يحتاج إلى مهارة ومران طويلين ، إذ أنه يستلزم من المدرس هضم المادة هضماً صحيحاً ، وهذا يمكنه من أن يجعل أسئلته سلسلة متصلة ، كما أنه يساعد على التغلب على الصعوبات أثناء السؤال ، فيعدل الأسئلة إذا اقتضى الحال تعديلها ، كما يتطلب منه معرفة بعقلية التلاميذ وتجاربهم وخبراتهم السابقة وأن يقف على أحسن الوسائل التى تبعثهم إلى العمل . زد على ذلك أنه يتطلب أيضاً التدريب الكافى على السؤال حتى يتيسر صوغه وإلقاؤه وعدم التردد فيه ، مع قدرة عظيمة على التعبير والمرونة . ولا ننسى أن طريقة إلقاء السؤال تدعو التلاميذ إلى الإقبال على المدرس أو الإعراض عنه .

وهناك على العموم شروط يجب أن تتوافر فى الأسئلة حتى تفى بالغرض منها هى :

١ ــ أن تكون واضحة سهلة العبارة ومناسبة لمدارك التلاميذ . فالعجز عن الإجابة قد يكون سببه عدم فهم السؤال .

٢ ــ أن تكون محدودة ؛ فلا يتناول السؤال الواحد شيئين معاً ــ مع صغار الأطفال ــ وأن يكون الجواب الصحيح محدوداً أيضاً ، كما يجب أن يحدد المدرس ما يجب على التلاميذ الإجابة عنه .

٣ ــ أن تكون ملائمة لسن التلاميذ ومستواهم ، ومتصلة بالموضوع الذى يتناولونه .

٤ ــ أن تكون موزعة توزيعاً عادلا على جميع أطفال الفصل فلا نخص بها فريقاً دون آخر .

٥ ــ أن تكون واضحة وخالية من الإبهام ، ومعناها يجب أن يكون ظاهراً وعباراتها لابد أن تكون سهلة مما تعود الأطفال على سماعه من الألفاظ والتراكيب .

٦ ــ أن تكون باعثة على التفكير بحيث لا تحمل الأطفال على الحدس والتخمين .

٧ ــ ألا تكون على وتيرة واحدة فتصبح مملة ، ولذلك يجب أن تكون متنوعة فى صيغتها .

٨ — يجب أن ترتب ترتيباً منطقياً إن كانت متعددة ، لأن الأسئلة إن كانت متصلة الحلقات فإنها تؤدى إلى ربط المعلومات بعضها ببعض فى أذهان التلاميذ .

٩ — ألا تكون إيجابية ، فإن أحسن أنواع الأسئلة ما يدفع إلى التفكير ويجعل التلاميذ ينظمون معلوماتهم وخبراتهم بشكل جديد فيما يتعلق بالمشكلة الجديدة . والإيحاء — كما هو معروف — يغنى الطفل عن التفكير . كما ينبغى ألا تكون من الأسئلة التى تكون إجابتها إما بالنفى أو الإيجاب أو بالشىء أو نقيضه (طويل . قصير . أبيض . أسود إلخ) . فكل ذلك يجعل الأسئلة غير وافية بالغرض منها .

١٠ — يجب أن تتلى بمهارة ودقة ، وأن يكون المدرس قادراً على التعبير ومشجعاً تلاميذه على الإجابة لما لمسوه من روح العطف الذى ينبعث من بين جوانحه عند إلقائه السؤال .

وإذا أردنا أن نقدر الأسئلة حق قدرها فلننظر إلى ما وصل إليه العالم فى الوقت الحاضر من تقدم وحضارة . فإن ذلك إنما يرجع إلى أسئلة وضعها بعض المفكرين لأنفسهم وحاولوا الإجابة عنها .

الأجوبة

أما الأجوبة فلا تقل أهمية عن الأسئلة . فإجابة المدرس توضح للتلميذ ما عسر عليه فهمه ، أو تساعده على استكمال معرفته بالشىء الذى يسأل عنه ، وأما إجابة التلميذ فهى التى توضح للمدرس مدى فهم التلميذ للمادة ، وكذلك مبلغ وضوحها أو غموضها بالنسبة للتلاميذ .

وأما من حيث الإجابة نفسها . فيجب أن يرفض المدرس الأجوبة الخاطئة أو المبهمة) لأن من شروط الإجابة الجيدة صحة مادتها وتركيبها ، ودقتها ووضوحها فى دلالتها على الأفكار . ويستحسن أن نجعل التلميذ يصحح خطأه بنفسه إذا أمكن . ويجب على المدرس أن يجعل التلاميذ يفكرون قبل الإجابة ؛ فلا يلقى عليهم السؤال ويطلب منهم الإجابة مباشرة . لأن ذلك لا يعودهم على ترتيب المعلومات والتفكير قبل الرد . « للطريقة التى يتناول بها المدرس أجوبة التلاميذ

ويتصرف فيها ، أهمية كبيرة من حيث تشجيع التلاميذ على التفكير وحسن التعبير وانتظامه » فالأجوبة هي مقياس صحيح لما تعلمه التلميذ . وتعبير التلميذ بعبارته يثبت المعلومات لديه والإجابة بجمل تامة تعوده الدقة وتساعده على قوة التعبير . ويرى بعضهم التزام ذلك ، وبعضهم لا يرتضيه لما فيه من تكلف وإضاعة للوقت ولما يصحبه من ملل ولأن الإجابة قد تحصل بكلمة ، ويجدر بالمدرس أن يراعى الأمور الآتية فى إجابات التلاميذ :

١ ـ أن الأسئلة كما يجب أن تكون مسموعة للفصل كله ، فكذلك الإجابة يجب أن يسمعها كل تلميذ ، حتى ولو كان التلميذ قريباً من المدرس ويمكن سماعه بسهولة .

٢ ـ يجب ألا يكرر المدرس نفسه الإجابة ، ولكن عليه أن يطلب من التلميذ المجيب ـ أو من غيره ـ إعادة الإجابة بصوت مرتفع ، إلا فى بعض الحالات ، التى توجب على المدرس أن يعيد كلمات بنفسه ، وذلك كالكلمات الصعبة فى اللغات الأجنبية ، أو أسماء الأعلام فى التاريخ ، أو أسماء المدن فى الجغرافيا .

والحذر كل الحذر أن يكرر المدرس الإجابة الخطأ مهما كانت الحال . خوفاً من أن يفهم بعض التلاميذ أنها هى الصواب فتستقر فى أذهانهم على هذا الأساس .

٣ ـ يجب ألا يضع المدرس جملا بها أخطاء ويطلب من التلاميذ تصحيحها فإن ذلك يخلق عند التلاميذ مجالا للشك .

٤ ـ بعض المدرسين يتبع أحياناً طريقة تصحيح التلاميذ لإجابة إخوانهم وهى طريقة لا غبار عليها فى ذاتها، ولكن ينبغى ألا يطلب من التلاميذ تكرار الخطأ ثم تصحيحه .

٥ ـ إذا أخطأ تلميذ فى الإجابة على سؤال ما فيجب أن يعرف سبب خطئه ، حتى يعمل على تحاشى ذلك الخطأ فى المرات القادمة ، وخاصة إذا كانت الإجابة تحتوى على بعض الخطأ والصواب ، أو كانت فى جوهرها صحيحة وإنما الخطأ فى التعبير فقط .

على أنه إذا كانت الإجابة خطأ كلها ورأى فيها المدرس ما يدل على أن

التلميذ لم يكثر – فيجب عليه ألا يدع الفرصة تمر دون أن ينبه إلى إهماله فى التفكير وضرورة عنايته بالدرس . . لكن إذا كان الخطأ ناتجاً عن صعوبة فى الموضوع ذاته وأظهر التلميذ اجتهاداً فى الإجابة عنه ، ففى هذه الحالة ينبغى ألا ينهره المدرس ، بل يساعده فى الوصول إلى الإجابة الصحيحة .

٦ – إذا وجد المدرس أن أخطاء التلاميذ فى إجابتهم على أسئلته كثيرة متعددة فيجب عليه أن يبحث عن سبب ذلك ، فلعل السبب فى درسه هو ، وقد يكون من التلاميذ ، أو من عدم اتصال الدرس الحاضر بالسابق .

٧ – يجب ألا تقتصر الإجابة على فئة معينة من الفصل أو أفراد معينين يجيبون عن أسئلة المدرس دون غيرهم ، فإن ذلك يشجع الكسالى على التمادى فى الكسل كما أنه يثبط من همم بعض التلاميذ الذين لا يجدون فرصة للإجابة كغيرهم .

٨ – يجب على المدرس أن يعنى بضبط الفصل أثناء إجابة التلاميذ ، وخاصة حين تتعاقب الأسئلة والإجابات الصحيحة عنها ، وحين تكون رغبة كل تلميذ فى الاستئثار بالإجابة .

مراجع الباب التاسع

1. Adams : The New Teaching.
2. Adams : Exposition and Illustration in Teaching.
3. Adamson : The Practice of Instruction.
4. Cole : The Method and Technique of Teaching.
5. Catty : The Theory and Practice of Education.
6. Dumville : Teaching its Nature and Varieties.
7. Gloover : New Teaching for a New Age.
8. Green : A Primer of Teaching Practice.

الباب الحادى عشر

الاتجاهات الحديثة فى التربية

قبل أن ندخل فى تفاصيل هذا الموضوع جدير بنا أن نجيب عن الأسئلة الآتية رجاء الوصول إلى شيء من التحديد فيها : ما التربية الحقة ؟ وما التكوين الصحيح ؟ وما الغاية من تدريس هذه المواد المختلفة ؟ أو بعبارة أوضح ما وظيفة المدرسة ؟ وما عمل المربى ؟ وهل فى رأيك أن يكون التعليم إجبارياً وهل لذلك أثر فى المجتمع ؟

يقول « جون ديوى »[1] موفراً علينا مؤنة الإجابة عن هذه الأسئلة :

« نقصد بالتعليم الصحيح ذلك المحصول المدرسى الذى يندفع إلى تحصيله التلاميذ من تلقاء أنفسهم ، كى يكتسبوا المهارة فى التفكير فيتغلبوا على مشاكل الحياة المستقبلة » وإذن فليس التعليم هو حشو الأذهان الصغيرة بما لا قبل لها بتحمله ، ولكنه إقبال صحيح من التلاميذ على العمل المدرسى والمواد الدراسية ، يعالجونها بأنفسهم وبمجهودهم الشخصى ولا يعتمدون على سواهم .

وعلى ذلك فالتربية الحقة هى التى تبنى على مثل هذا النوع من التعليم التلقائى الحر ، والذى فيه يجابه التلميذ مشاكله الصغيرة بذاته ، ويروض نفسه عليها . معنى هذا كله أن وظيفة المدرس ليست هى فى دفع التلاميذ إلى استظهار الدروس أو فى حملهم على استرجاعها ، ولكن فى قيادة هؤلاء التلاميذ قيادة هينة ، فيها كثير من الأناة والترفق ، حتى يندفعوا بأنفسهم إلى حل ما أمامهم من المشكلات العلمية أو العملية كل وفق ما يرى حسب هواه . وهنا فقط يصح أن نضمن انتباه التلاميذ إلى أعمالهم ، وبهذا أيضاً يصح أن نطمئن إلى أنهم سوف لا يسأمون هذه الأعمال ، فلا نتوقع حدوث ما نراه عادة من انقطاع التلاميذ عن المدرسة فى نهاية التعليم الأولى أو الابتدائى لا لشيء إلا لأنهم لا يشعرون باطمئنان فى وجودهم بتلك المدارس ، بل إنهم قد أحسوا بعد الخروج منها كأنهم قد أفلتوا من غياهب السجون ، إذ أنهم قد تحرروا من ضغط

شديد ؛ وإذن فسياسة التعليم تنجح أو تفشل بقدر ما يمكنها من جعل الحياة المدرسية شائقة جذابة .

تلك هى التربية الحديثة ، وذلك هو اتجاهها الحالى . وقد يكون من الصعب بل من العسير على من يؤرخ حركة فكرية اجتماعية أن يعين مبدأها بالتحديد ، وإنما اصطلح مؤرخو الحركات العقلية والاجتماعية على اعتبار حوادث معينة على أنها بدايات أو نهايات . وعلى هذا النحو فعل رجال تاريخ التربية ، فاتفقوا أو كادوا يتفقون على أن جان جاك روسو هو رسول التربية فى العصور الحديثة ويعتبر فاصلا بين عصرين من عصور التربية هما :

(ا) التربية القديمة ، وشعارها المادة ويرمز لها باسم Matreocentricism

(ب) التربية الحديثة ، وشعارها الطفل ويرمز لها باسم Paedocentricism

وجان جاك روسو ، أو رسول التربية فى العصور الحديثة ، هو الذى استطاع بتهكمه المر ، وسخريته اللاذعة أن يسفه أحلام المربين فى عصره ، وأن يضع أيديهم على مواضع الداء من نفوسهم ، وأن يشخص للناس دواءهم فى عبارة يسيرة من عباراته الخالدة وذلك حيث يقول : « إننا لا نعلم شيئاً عن الطفولة ، وكلما مضينا فى تربية الأطفال — ونحن على جهل بطبيعتهم — ازددنا تورطاً فى الأمر ، وضلالا فى الطريق وبعداً عن الصواب . والعجيب أن المربين والقائمين على أمور التربية ، قد أضنوا أنفسهم كثيراً ، وأجهدوا عقولهم فيما يجب على البالغ أن يتعلمه ، وما يجب على المدرس أن يعامله به ، ولكنهم نسوا من هو أهم من البالغ شأناً ، وأحق منه بالعناية ، وهو الطفل الذى أغفلوا شأنه ، ولم يلتفتوا إليه » .

لقد كانت آراء هذا الفيلسوف الذى يصح أن نطلق عليه « نصير الطفل » أول شعاع من النور ألقى على طرق التربية الشكلية ، فأبان عن فسادها وكشف عن سوآتها ، ونبه الناس إلى ضرورة إصلاحها مهما كلفهم ذلك من جهد وعناء ، كما كانت آراء ذلك الفيلسوف أول بوتقة صهرت ما حولها من نظم وعقائد وصاغت منها نظماً مستحدثة وعقائد جديدة ، وراح الناس يؤمنون بهذا الجديد من النظم والمعتقدات ، ولقد تشبع نفر غير قليل بمبادئه وعملوا على تطبيقها ،

وأولئك هم : بزداو ، وبستالوتزى ، وفروبل ، وهربارت ، وغيرهم . وكان لهؤلاء فضل عظيم فى تهذيب أفكار روسو وتشذيب ما كان فيها من زوائد ، فهم فى الواقع طلائع التربية الحديثة .

فروسو هو صاحب فضل التفكير فى الطفل ، وتبعه فى ذلك كل من : بستالوتزى وفروبل ، وفى أوائل القرن التاسع عشر نادى كل من Kant كانت ، وهربارت بضرورة تأسيس التربية على أسس من علم النفس ولكن كانت تنقصهم الناحية العلمية عن الطفل ، وأولئك جميعاً هم طلائع التربية الحديثة ، الذين مجدوا الطفولة ولكنهم لم يعرفوها كما نعرفها الآن .

ويتقدم بنا تاريخ التربية إلى القرن التاسع عشر ، فتجد فى بداية هذا القرن أن الحركة الحديثة قد نشطت على يد نفر من رجال علم النفس الذين قصدوا لدراسة الطفل . ولم تبدأ هذه الحركة فى رقعة الشطرنج الأوربية أو فى أى جزء آخر من أجزاء العالم القديم ولكنها بدأت فى الدنيا الجديدة ؛ بدأت فى الولايات المتحدة الأمريكية . ذلك : لأن حركة التجريب وجدت من يؤمن بها فى هذا العالم الجديد ، وهذه الحركة يرجع الفضل فيها إلى العلامة « شتانلى هول » بلتيمور ، وأسس فى الولايات المتحدة أول معمل لعلم النفس سنة ١٨٨٧ (فى أول مجلة سيكلوجية فى العالم معروفة باسم The American Journal of Psychology.)

ثم انتقلت الحركة عبر المحيط الأطلسى ، وظهرت فى إنجلترا على يد الأستاذ وارنر Warner الذى ألف كتاباً فريداً فى نوعه يعرفه باسم « الأطفال وكيفية دراستهم » سنة ١٨٨٧ Warner : The Children How to study them والأستاذ سللى Sully ، فهذان تأثرا بتلك الحركة فيما بعد وأسسا مجلة علم النفس الإنجليزية The uritish Journal of Psychology

ثم ظهرت الحركة فى فرنسا على يد Binet بينيه مؤسس مقياس الذكاء

ثم انتقلت إلى ألمانيا مهد علم النفس التجريبى على يد فخنر Fichner مؤلف كتاب Psycho-physics وكان ڤند Wündt أول من أسس معمل علم النفس هناك.

ومن ألمانيا انتقلت إلى سويسرا على يد الأستاذ كلاباريد عميد معهد جان جاك روسو : ولم تقتصر هذه الحركة التجريبية لدراسة الطفل والطفولة على بلاد الغرب بل انتقلت إلى الشرق فظهرت فى مصر فى معاهد التربية . وكان

عميد هذه الحركة الأستاذ إسماعيل القبانى ، وظهرت فى بغداد فى دار المعلمين العالية كما أنها وجدت مؤمنين بها فى الهند والصين واليابان .

ومنذ بداية القرن العشرين أخذ المربون يستميدون من نتائج الأبحاث السيكولوجية وفتحت المدارس أبوابها لهذا التطور الجديد وبدأت طرق التربية الحديثة تجد طريقها إلى الوجود ، فظهرت مدارس منتسورى ، ودالتن ، والمشروع ومدارس كوزنيت وويتكا ، ودكرولى ونلاحظ أن مدارس الدولة كنظمها الاجتماعية هى عنصر محافظ ولذا كان لابد من مرور زمن طويل بين ظهور النظريات وتطبيقها فى المدارس . ومن ذلك يتبين لنا أن هذه ظاهرة ليست بالغريبة ولا تتعارض مع طبائع الأشياء . ونلاحظ أن مدارس الطراز الحديث هى أكثر انتشاراً فى الولايات المتحدة ، لأن الأمريكان أسرع الناس للأخذ بكل جديد ، فهى دولة فنية جديدة ، ليس لها تقاليد تقيدها وتخضع لها ، زد على ذلك ما امتاز به الشعب الأمريكى من عقلية عملية تقيم وزناً للتجارب وتقبل عليها بكل همة ونشاط .

والآن نتساءل عن أهداف التربية الحديثة، وعن اتجاهاتها : — إن نظرة فاحصة لطرق التربية الحديثة ترينا أن بعضها يختلف عن بعض من ناحية ويتفق من ناحية أخرى ؛ تختلف فى الأسماء ولكنها تتفق فى الروح العامة ، تختلف فى الوسائل ولكنها تتفق فى الغايات البعيدة ، تختلف فى الغايات الغريبة ولكنها تتفق فى الغايات البعيدة فمثلا تختلف طرق منتسورى . ودالتن ، والمشروع . بعضها عن بعض فى غاياتها القريبة ولكنها تتفق فى غاياتها البعيدة ؛ فطرق منتسورى ترمى إلى الحرية وتدريب الحواس وجعل التربية قائمة على عنصر اللعب. أما طرق دالتون فهى تؤكد الحرية والتعاون . وطريقة المشروع ترمى إلى وضع غاية لنشاط الطفل وإلى توضيح الغرض من كل عمل وهذه الطرق جميعها تتفق فى الأهداف البعيدة فتعمل على مراعاة طبيعة الطفل وعلى تشجيع ذاتيته ، وتراعى حاجيات الزمان والمكان ، أى : حاجات المدنية الحديثة ، فالاعتبارات الأولى لا تخرج عن أن تكون اعتبارات سيكولوجية . وأما الاعتبارات الثانية فهى اعتبارات اجتماعية ، فالتربية الحديثة إذن حركة واحدة ذات قطبين ؛ طفل

ومجتمع . ومراعاة طبيعة الطفل تتضمن قيماً واعتبارات سيكولوجية ، ومراعاة طبيعة المجتمع تتضمن قيماً واعتبارات اجتماعية . وجميع رجال التربية يعترفون بقيمة الاعتبارات السيكولوجية ، والاجتماعية على السواء ، إلا أن هناك خلافاً فى الدرجة فالسير برسى نن يؤكد قيمة الاعتبارات السيكولوجية إلا أنه لا يهمل المجتمع أما جون ديوى فيؤكد الناحية الاجتماعية ، ولكنه لا يهمل الاعتبارات النفسية . وتظهر الاعتبارات النفسية واضحة فى كتابه « المدرسة والطفل » ونزعته الاجتماعية تعلن عن نفسها فى كتاب « المدرسة والمجتمع وتمتزج » الناحيتان فى كتاب « مدارس الفن » .

أولا : الاعتبارات السيكولوجية (النفسية)

إن فكرة احترام الطفل والطفولة هى أهم مميزات التربية الحديثة . على أن التربية التقليدية —المتأثرة على الخصوص بالتربية اليونانية والمسيحية — كانت أبعد من أن تحترم الطفولة بل إنها كانت تعمل على قمعها : فجماعة اليونان كانت تأخذ الأطفال بالقسوة والشدة ، أما الرومانيون فقد تطرفوا فى استعمال القسوة وغالوا فى الالتجاء إلى السياط والعصى . وفى القرون الوسطى كان الاعتقاد السائد أن طبيعة الطفل شريرة فاسدة ويجب قمعها وهذا أدى إلى الرهبنة ، والزهد ، وكانت المدرسة بوجه عام « سجن الطفوله » وجوها جو سلطة وشدة .

وفوق هذا كانت التربية القديمة تهتم أكثر ما تهتم بحشو أذهان الأطفال بالمواد الدراسية المختلفة ؛ رضوا بذلك أم لم يرضوا . ولذا سمى ذلك العصر بعصر المادة Matreocentricism بينما أهملت ميول الأطفال إهمالا تاماً إذ كان المدرسون يفترضون فى الطفل « أنه مصغر رجل Young Adult » له ما للراشد من الملكات والاستعدادات ولذا كانوا يقيسون أعماله ويقدرون حركاته وسكناته بمعايير الرجال . حقاً إن التربية فى جميع العصور لم تخل من بعض المدرسين الذين يفهمون نفسية الأطفال كما يفهمون مادتهم ، ولكن كانت الطريقة العامة أن يهتم المدرس بمادته أكثر من اهتمامه بتلميذه ، وبعبارة أخرى : قد نسى المدرس أن عملية التعليم تنصب مفعولين— على حد تعبير سير جون آدمز — أحدهما : التلميذ ، والآخر المادة لذا لم يكن عجيباً أن لا يميل الطفل إلى المدرسة بل يرى

فى المدرس ذلك الشخص الذى يأمر وينهى ويتكلم ويصغى له الجميع . هذا إلى أن التربية التقليدية أهملت الحرف والصناعات والأعمال التى يقوم بها الأفراد فى حياتهم فأهملت التعاون بين التلاميذ بل إنها رأت فى إرشاد الزميل لزميله خروجاً على النظام ، فضلا على أن موقف التلميذ فى المدرسة كان موقفاً سلبياً ، موقفاً لا يعدو أن يكون فيه مستمعاً للمدرس ، وبعبارة أخرى : يكون مثل المدرس والتلميذ كمثل جهازين أحدهما للإرسال ، والآخر للاستقبال ؛ فيرسل الجهاز الأول ما به من الأخبار للجهاز الثانى الذى يرددها — بدون تقدير لقيمتها — ترديداً آلياً ويحتفظ بشىء بعد ترديدها . أهملت التربية القديمة رغبة التلميذ فهو يلقن المادة سواء أوافقت طبيعته ومزاجه أم لم توافق ، ولذا فهى تتطلب مجهوداً شاقاً من المدرس فى إثارة انتباه التلاميذ ، وإيجاد الرغبة عندهم فيما يعطى لهم من الدروس . بل إن المحافظة على هذا الانتباه وهذه الرغبة طول مدة الدرس كانت من الصعوبة بمكان لأن التلميذ هنا لا يعمل بل هو مستمع فقط ، ولذا يكون لديه من الفرص ما يسمح له بشرود ذهنه أو بالعبث بالنظام .

وتهتم التربية الحديثة بالطفل فينادى جون ديوى « بأن يكون الطفل محوراً للبداية وهو المركز وهو الغاية من عملية التربية» ، فهى تراعى ميوله الحاضرة وحاجاته النفسية ، وتهتم بحاجة الطفل للأمن ، وحاجته للمخاطرات فهما نزعتان ظاهرتان فى المجتمع ، وفى مظاهر نشاط الإنسان . وللإنسان نوعان من مظاهر النشاط مظاهر نشاط احتفاظية ومظاهر ابتكارية . والعلاقة وثيقة بين الابتكار والمخاطرة ولولاه لما لمسنا أى نوع من أنواع التقدم فى ميادين الفن والعلم ، ويرى بعض الباحثين أن المخاطرة ليست سوى نتيجة للشعور بالأمن . فالميل إليها يتجلى إذا توفر الشعور بالأمن ، فالطفل الذى يهاجم غيره إنما يفعل ذلك لوثوقه من قوته . فالحاجة للأمن إذاً هى الحاجة الأساسية والرغبة فى الأمن رغبة لا يمكن إغفالها . والطفل لا يتقدم بسهولة ، فى ميدان من الميادين إلا إذا اطمأن إليه وفقدان الأمن ينتج عنه مشاكل لا حصر لها . فالطفل فى حاجة إلى الحب والعطف وإلى اعتراف الغير به . وهو بحاجة إلى الحرية والضبط فى آن واحد ،

وبحاجة إلى الشعور بالنجاح ، وحاجته إلى الشعور بالنجاح مرتبط تمام الارتباط بحاجته للأمن . فالطفل يتطلع إلى النجاح ويميل إليه . والنجاح هو مفتاح الثقة بالنفس . ومتى وثق الطفل بنفسه شعر بالأمن فيتقدم ويرتقى سلوكه ويزداد نجاحه إذا شجعه من حوله وأظهروا الاغتباط بنجاحه وقد قيل « لا ينجح فى الحياة مثل النجاح فى الحياة » .

وهذا التغير فى الاتجاه العقلى إزاء الطفل والطفولة نبه الأذهان إلى أن المدرسة قد خلقت للطفل ولم يخلق الطفل لها ، وبذلك أصبح الطفل مركزاً للطرق وللمناهج الدراسية ، وأصبحت غرائزه وميوله — إلى حد كبير — هى المادة التى يشتغل عليها المدرس والمادة التى تعتمد عليها الطريقة .

ثانياً : الاعتبارات الاجتماعية :

إن التربية التقليدية السائدة الآن فى معظم مدارسنا متأثرة إلى حد كبير بالتربية اليونانية القديمة ومدينة اليونان ، تلك المدنية الأرستقراطية النشأة التى كانت ترجع إلى ظروف وملابسات اجتماعية خاصة ، فقد كان المجتمع اليونانى فى ذلك الوقت يتكون من طبقتين : طبقة الأحرار أو السادة ، وطبقة العبيد والإماء . فالسادة هم الجديرون بالحياة الحقة السعيدة ، وطبقة العبيد تؤخذ بالعمل اليدوى ، وتكد فى سبيل العيش لتوفر أسباب الترف للسادة ، ومن ثم كانت التفرقة بين التربية الحرة التى تهتم بالحياة وتجميلها ، ووقت الفراغ وقضائه فى المتعة والترفيه — وبين التربية المهنية التى تنكب على التدريب العملى فى الأعمال الآلية — أقول كانت هذه التفرقة — بعيدة عن كل ما يرقى العقل ويهذب الذوق وينمى الشعور بالجمال . وكان اليونانيون القدامى يعتقدون أن الإنسان لا يستطيع أن يخدم سيدين : العلم ، والصناعة . ولقد كان لهذه النزعة الفكرية أثرها فى مناهج الدراسة . فكان للعلوم الأكاديمية المقام الأول وكانت مواد الدراسة كله نظرية ومجردة وبعيدة عن الحياة . تلك هى الحالة التى كانت سائدة فى بلاد اليونان والتى ما زلنا إلى حدما متأثرين بها ، برغم زوال الظروف الاجتماعية التى أوجدتها ، ولكن بانتشار الديمقراطية فى المجتمعات انتقلت التربية إلى جميع أفراد المجتمع فأصبح تعميم التعليم ضرورة اجتماعية ، وأصبح لحركة

تعميم التعليم بين جميع الطبقات وزن عظيم فى الدولة المستنيرة . وقد انتقلت الحركة من العالم الغربى إلى العالم الشرقى . ودراستنا لما طرأ على نظم التربية والتعليم بعد الحرب العالمية الأولى من تغير تثبت هذا الاتجاه . ويؤكد الأستاذ كاندل Kandel « أن النزعة العامة ترمى إلى توحيد نظم التربية والتعليم لطبقات الشعب . فحركة المدرسة الموحدة فى ألمانيا ، وحركة الـ Ecole unique فى فرنسا إن هما إلا دليلان على هذا الاتجاه الشائع بين الدول » فالغرض من حركة المدرسة الموحدة أو المشتركة هو تزويد أبناء الأمة عامة بالقدر اللازم من الثقافة لإعدادهم للمعيشة فى مجتمع راق ، والمساهمة فى حياته ، وتهيئة الفرصة لإظهار مواهبهم وتنميتها ، حتى يبلغوا العمر الذى يمكن الحكم فيه على المواهب المختلفة . وتنويع التعليم تبعاً لها . وحركة المدرسة الموحدة مبنية فى أساسها على اعتبارات سيكولوجية : على مبدأ مراعاة الفروق الفردية التى أثبت علم النفس الحديث أهميتها ، وحتم مراعاتها فى نظم التربية . فهى إذاً حركة بعيدة عن ذلك المعيار الذى كان أساس التربية القديمة ــ معيار التفرقة بين طبقتين منفصلتين . طبقة تختص بالحكم والجاه . وطبقة قضى عليها بالخضوع والذلة .

ومن مستلزمات الديمقراطية « الحرية » وسنتكلم عنها بالتفصيل فيما بعد : فالديمقراطية وهى حكم الشعب بوساطة الشعب ومن أجل الشعب يجب أن تسود روحها فى المدرسة ويقول ديوى فى ذلك « إذا دربنا أطفالنا على تلقى الأوامر وعمل الأشياء لمجرد أنهم أمروا بعملها ــ وفشلنا فى إعطائهم الثقة ليعملوا ويفكروا لأنفسهم ــ فإننا نضع حاجزاً منيعاً فى طريق التغلب على المعايب الحالية لنظامنا ، وفى سبيل تدعيم حقيقة المثل العليا للديمقراطية » فالتربية الحديثة تعمل على التوفيق بين الاعتبارات السيكولوجية والاعتبارات الاجتماعية . أى بين حاجات الطفل وحاجات المجتمع ، وتعمل على الاستفادة من جميع القيم بقدر الإمكان : فهى تراعى مصلحة الفرد ومصلحة الجماعة على السواء . والحرية التى هى الدعامة الأولى للديمقراطية تتفق مع طبيعة الطفل من ناحية وتتفق مع حاجات المجتمع من ناحية أخرى .

المبادئ الحديثة فى التربية :

أما المبادئ الحديثة فى التربية فهى :

(ا) مبدأ الحرية .

(ب) مبدأ اللعب .

(ج) مبدأ تحقيق الذاتية .

(د) مبدأ تعلم الحياة بالحياة أو التعليم عن طريق النشاط .

مبدأ الحرية :

أما عن مبدأ الحرية فنقول : إن التربية الحديثة ترمى إلى إعطاء الأطفال قسطاً كبيراً من الحرية ، ليكون المجال واسعاً لإظهار شخصياتهم على حقيقتها ، ولكى يشعروا بهذه الشخصية ويتمكنوا من كسب الخبرة والتجارب المختلفة التى تجعلهم يعدلون سلوكهم من تلقاء أنفسهم ، والتى تعودهم تحمل نتائج سلوكهم راضين مختارين . فإرادة المرء لا ترتقى ولا تقوى إلا بتدريبها على العمل ، والإنسان لا يحترم الحرية ويقدرها قدرها إلا بالحرية ، ولا يتسنى للمرء أن يحصل على الاستقلال بالرأى والعمل إلا بالتدرب عليهما تدريباً متواصلا من أول نشأته . فإذا نشأ الطفل مجبراً — كما كان الحال قديماً — ونشأ على دوام الخضوع لرأى سواه ، محروما من استعمال عقله ومواهبه فى تصر يف أموره : صغيرها وكبيرها وما يوكل إليه من أعمال — شب فاقداً كل استقلال فى الفكر والعمل .

والتربية الحديثة تعمل على أن تكون أخلاق الطفل ومظاهر سلوكه المتنوعة صادرة عن نفسيته وباطنه لا ملقاة عليه من الخارج ، فهى تعمل دائماً على أن تستعين بالطفل على تشكيل نفسه وتعديل سلوكه . وفى الواقع إن وظيفة المربى الحديث هى تعويد الطفل تدريجاً أن يستغنى عنه ويعمل بغير إشرافه . وهذا ولاشك صحيح فى التربية العقلية .

وهكذا تغيرت الحال فقديماً كان المدرس قاسياً لا تفارق العصا يده ، أما اليوم فحدث رد فعل شديد فى بعض النواحى ، وقام كثيرون يدعون إلى التأديب الحر الطليق ، ويناشدون المدرس أن يطلق الحرية للأطفال كاملة غير

منقوصة ، وأن يمحو سلطته بيده ويبقى أمام الأطفال مرشداً ليس غير ، كما تفعل المدرسة فى طريقة منتسورى .

على أن أنصار مذهب الحرية قد يغالون به أحياناً مغالاة كبيرة تخرجه عن القصد منه فتصبح المدرسة فوضى لا يتسنى للمدرس أن يقوم فيها بتأديب حقيقى أو بتعليم نافع . وذلك كالمدرسة التى أنشأها « تلستوى » ، وكغيرها من المدارس الحديثة التى أساءت معنى الحرية فى التربية ، فالحرية ليست هى الفوضى أو عدم النظام .

تطبيق مبدأ الحرية فى المدارس الحديثة :

ولنر الآن إلى أى حد طبقت المدارس الحديثة كدكرولى والتى والمشروع مبدأ الحرية فى معاهدها :

فى مدارس دكرولى :

ففى مدارس دكرولى وهى التى أنشأها « أوفين دكرولى » المربى البلجيكى الشهير نرى الحرية متمثلة فيها إلى حد كبير ؛ إذ التلميذ فيها يبحث حول حاجاته وما يتصل بتلك الحاجات ، لا يقيده فى ذلك مدرس أو نظام أو موضوع ثابت ، لأن أساس الدراسة فى تلك المدارس هو الميول الطارئة فى كل شهر من شهور السنة ، ففى شهر يناير وفبراير مثلا يشتد البرد ويشعر الطفل بالحاجة إلى التدفئة فيكون اهتمامه بالملابس والنار ليقى نفسه شر البرد ويتم له معرفة ذلك بحرية تامة عن طريق الأساليب الثلاثة المتبعة فى تلك المدارس ، وهى : الملاحظة والربط والتعبير .

ومن ناحية أخرى يرى « أوفين » أنه إذا أخل أحد التلاميذ بالحرية المعطاة له فإن المدرسة تقوم بتفهيم التلميذ طبيعة ذنبه ونتيجته ، وتعمل على تعويده حكم نفسه وضبطها والمحافظة على النظام .

فى مدارس منتسورى :

ومن الذين ساهموا بنصيب وافر فى إدخال الحرية فى المدارس الحديثة دكتورة منتسورى وهى سيدة إيطالية ولدت حوالى سنة ١٨٧٠ وشغلت فى

البداية بمعالجة ضعاف العقول شأنها فى ذلك شأن أوفين دكرولى ، والحرية فى نظرها تنقسم إلى ثلاثة أقسام :

(ا) الحرية الجسمية .
(ب) الحرية العقلية .
(حـ) الحرية الخلقية .

ولقد كانت تعتقد أن الطفل كائن حى يتكون من جسم نام وعقل متسع تدريجياً ولكى ينمو الجسم ويتسع العقل يجب أن يتمتع الطفل بقسط وافر من الحرية الجسمية وقسط عظيم من الحرية العقلية .

أما الحرية الجسمية فنراها أوضح ما تكون فى إلغاء منتسورى المقاعد المثبتة وإحلالها محلها مناضد و « كراسى » متحركة . وهى تعتقد تمام الاعتقاد أن الطفل لا يعتبر فى حالة سكون إذا هو ركن إلى هذا عن طريق الإرهاب ، فحتمنا عليه عدم الحركة ، وإنما يمكننا أن نعتبر التلميذ محافظاً على النظام وفى حالة سكون إذا هو دفع إلى هذه الحالة بنفسه ، ولم يدفعه إليها خوفه من العقاب ، ففى مدرسة منتسورى يتعلم الطفل كيف يتحرك وينتقل بكامل حريته ؛ وفى منتهى الهدوء والسكينة ، فهو حيناً يجلس على « كرسيه الصغير » وحيناً يجلس على أرض الغرفة وهكذا . هذا إلى أنها جهزت فصولها بأحواض للماء. وصنابير فى متناول الطفل ، وزودت كل حوض بفرش الأسنان والأظافر . ولكل طفل أدواته الخاصة .

ومن ناحية أخرى نرى الطفل فى هذه المدرسة ليس مقيداً بنظام التعليم الفصلى ، الذى يحتم عليه البقاء فى الفصل طيلة اليوم المدرسى دون أن يتحرك . بل نجد أن الطفل حر فى أن يدخل الفصل أو يخرج منه كما يشاء . زد على ذلك أنه إذا فرض أن طفلا تغيب عن المدرسة لمدة طويلة فإن منتسورى لا تهتم به ، ولكن إن حضر قبلته .

أما الحرية العقلية فمدارس منتسورى لم تقيد الطفل بزمن للمادة ، بل هو حر فى أن ينتقى من الأجهزة ما يناسبه ، ثم ينكب على فحص هذا الجهاز ، والمرشد وظيفته أن يكون فى مؤخرة الفصل ، ولا يتقدم إلى مساعدة الطفل حتى

يطلبه بنفسه . كما أنه إذا رأى طفلا من الأطفال أخطأ فى تركيب جهاز من الأجهزة فالمرشد لا يتدخل. وتعتقد منتسورى أن الطفل الذى لا يمكنه أن يقوم بتركيب الجهاز الذى لم يستعمله لم يصل إلى الحالة العقلية التى تؤهله لفهم هذا الجهاز ، وجدير به أن يتركه حتى يتم نضجه العقلى .

ولقد استمدت دكتورة منتسورى هذا المبدأ (الحرية) من سيجوان Séguin الذى قال : إنه يجب إعطاء الطفل كامل الحرية فى العمل وخاصة فى استخدام اليدين لكى تساعده بذلك على النمو من الناحية العقلية ، وهى أيضاً متأثرة بالمبدأ الحديث القائل « حاول أن تفسر أقوالك بالأعمال بقدر الإمكان » .

أما الحرية الخلقية فلم تتسامح فيها مطلقاً ؛ فإذا أساء طفل إلى نفسه وإلى زملائه فإنها ترى وجوب إبعاده من الفصل ، أما إذا استخدم الحرية المعطاة له بحيث تتعارض مع مصلحة الأطفال الآخرين فإنها تأخذه إلى ركن من الأركان وتقوم بعلاجه فردياً .

أغراض منتسورى من الحرية :

أما أغراض منتسورى من الحرية فهى إسعاد الطفل ، لأنه يميل إلى الحصول على الحرية . ومن جهة أخرى نرى أن إعطاء الطفل الحرية من شأنه أن يكشف ميوله الطبيعية فتصبح مرشدة منتسورى معيناً للطفل فى الكشف عن نفسيته . ولذلك هى تشجعه على التفكير قائلة « اترك الطفل يعمل ما يفكر فيه » .

نقد مبدأ الحرية :

ولقد كان من الطبيعى أن توجه الانتقادات إلى تلك الحرية التى أدخلتها منتسورى فى مدارسها ، فقد قيل : إن تلك الحرية ربما سادتها الفوضى وعدم النظام .ولكنهم نسوا أو تناسوا أن تلك الحرية مقيدة ؛ ذلك أن الأجهزة التعليمية تجبرهم على السير فى الطريق الذى رسمته لهم منتسورى ، فلن يستطيع أحدهم أن يلعب إلا بالطريقة الخاصة التى تريدها المرشدة . كذلك نعتت طريقة منتسورى بأنها طريقة سهلة لينة ، فالطفل الذى ألف حياة الدعة عندما يخرج إلى ميدان الحياة لا يصبح قادراً على مواجهة صعوباتها . ولكنا فى الواقع نرى أن الكثير من

أجهزة منتسورى ليس سهلا بالشكل الذى قد يتبادر إلى الذهن فكثير من هذه الأجهزة يحتاج إلى تفكير مستمر ووقت طويل .

أما وقد تكلمنا عن مبدأ الحرية عند منتسورى فلننتقل إلى هذا المبدأ نفسه عند دالتن .

الحرية فى طريقة دالتن :

لقد راعت الآنسة هيلين باركهرست صاحبة طريقة دالتن أن تجعل مدرستها مجتمعاً مماثلا للمجتمع الحقيقى ، فعملت على أن يتمتع التلميذ فى هذا المجتمع بحرية كاملة ، لأنها وجدت بالبحث والتجربة أن الحرية تساعد الفرد على إظهار شخصيته والعمل على ترقية نفسه وتقويتها . لذا أرادت أن تعطى التلميذ الحرية التى تمكنه من الاستمرار فى العمل الذى يقوم به فى أية مادة يكون مشغولا بها ، دون أن يتحكم فى رغبته وميله ناظر أو مدرس أو نظام « جرس » يدق معلناً انتهاء وقت العمل . لأن معنى انكباب التلميذ واهتمامه بالعمل الذى يعمله أن يكون أكثر قدرة على تفهم أى صعوبة تعترضه أثناء عمله ، كما يجعله أكثر انتباهاً وتحصيلا للعلم الذى يدرسه بشوق ورغبة وبدافع من نفسه ، من ذلك التلميذ الذى يتلقى العلم على أساس الحصص والأوقات المعينة بطريقة دق «الجرس» المعروفة التى تقلل من نشاط التلاميذ . لأن ذلك الانتقال الفجائى من درس إلى آخر من شأنه قطع شغف التلميذ وميله الذى كان يشعر به فى درسه الأول ، بينما يولد فى نفسه السأم للدرس الذى سيلقى عليه ، ولا يرغب فيه ولا يميل إلى سماعه .

إن الحرية التى هى من أهم الأسس التى بنت عليها باركهرست طريقتها والتى منحتها لتلاميذها ما هى إلا وسيلة لإمدادهم بالوسائل المختلفة التى تمكنهم من مواصلة دروسهم وتفهمها والبحث عن المعلومات والحقائق بأنفسهم ، يسيرون فى عملهم بالسرعة التى تناسب كلا منهم وبالنظام الذى يختاره كل تلميذ دون ضغط خارجى . فهى بذلك تمنحه الحرية العقلية والحرية الخلقية الضروريتين لضمان سعادته .

الحرية فى مدارس المشروع :

أما فى مدارس المشروع فنرى أن تلك الطريقة قائمة فى الواقع على حاجة حقيقية يعبر عنها الأطفال ، وبمعنى آخر : قائمة على حرية الطفل فى اختيار الموضوع الذى يريد دراسته ، وتفسير ذلك : أن اليوم المدرسى يبدأ فى الصباح بحوار بين التلاميذ وأنفسهم ومع اشتراك المدرس — حول بعض مظاهر الحياة الاجتماعية والحوادث اليومية . ومن تلك المناقشات تثار رغبة التلاميذ فى الاستزادة من المعلومات والوقوف على بعض الأسرار . وهنا يقترح كل تلميذ مشروعاً ، ثم يتفق التلاميذ فيما بينهم على مشروع من المشروعات المقترحة ويحددون موضوعاً ، فيكتب فى صيغة تثير فيهم الرغبة فى البحث . ثم يأتى بعد ذلك التفكير فى العمل والتنفيذ وفرض الحلول الممكنة . وأخيراً البدء بالتنفيذ والرجوع إلى الكتب و « المجلات» والصور والقيام بالرحلات المختلفة إلخ على أنه فى كل خطوة من الخطوات السابقة نرى مبدأ الحرية ظاهراً فالتلاميذ هم الذين يقترحون موضوع المشروع ، وهم الذين يقومون بتنفيذه تحت إرشاد المدرس .

هذا وقد ظهرت طائفة من المقالات تضمنت ثورة فى عالم التربية واختصت بموضوع الحكم الذاتى والتأديب المدرسى ولعل مصدر الوحى والإلهام فى هذه الحركة بإنجلترا هو « هومرلين » صاحب الحركة المعروفة باسم « الجمهورية الصغيرة » المشتقة من حركة أمريكية أخرى واسعة الشهرة ومعروفة باسم Republic George Junior وسكان هذه الجمهورية أحداث مجرمون، بنون وبنات يتراوح سنهم بين أربع عشرة سنة فما فوق ، تسلمهم هومرلين وفقاً لقانون الطفولة الصادر سنة ١٩٠٨ — وقد يندهش القارئ إذا عرف أنه بمضى الزمن قد تحول هؤلاء الأحداث المجرمون إلى أطفال أبرياء ، فلا غرابة بعد ذلك إذا آمنا بالطريقة العلاجية التى استخدمها هذا المعهد مع هؤلاء الأطفال . وأوضح نقطه فى السياسة التى أتبعها هومرلين هى الحرية التى منحها سكان هذه الجمهورية ، فمواطنوها لم يخضعوا لأى قانون سوى ذلك القانون الصادر عنهم أنفسهم ، وقد أداروا شئونهم وتحملوا أعباء المسئولية الذاتية التى يتمتع بها أى فرد يعيش فى ظل الديمقراطية .

على أن الدوافع التى أدت بهومرلين إلى نبذ الطرق التقليدية فى العلاج الخلقى واضحة وبسيطة ، إذ أنه يرى أن إجرام الأحداث لا يرجع إلى عناصر فطرية ، ولكنه ينشأ عن سوء توجيه تلك الدوافع القوية التى لم تجد منفذاً طبيعياً لها ، فاضطرت لأن تسلك سبلا ملتوية بعيدة عن أن تكون اجتماعية — على أن العلاج النفسى لذلك لا يكون عن طريق الالتجاء إلى الكتب أو استخدام عنصر الشدة ولكن بطريق الإملاء ، وهو نفس الطريق الذى اتبعته جمهورية هومرلين ، فالحدث المجرم الذى لا يجد من يفهم طرق إصلاحه والذى كان مصدراً لخوف أبناء الحى يذهب إلى مزرعة Dorestokise فيجد عملا بين زملاء قد شغفوا بمهنهم فتحركت فيهم روح الابتكار ووجد كل منهم مجالا لاستغلال طاقته ، ويجد أنه إذا اندمج فى زمرة هؤلاء الزملاء تمكن من أن يكسب قوته بطريق شريف معتمداً على نفسه . لكنه إذا تخاذل عن العمل اضطر إلى أن يعيش مستجدياً لأصدقائه ومتعرضاً لمظاهر الاحتقار . ولم يجرؤ أحد أن يثور مطلقاً ضد القانون الموضوع ، ذلك القانون الذى لم يستمد سلطانه إلا من الرأى العام الصادر عن جماعة كانوا فى يوم ما أعضاء فى عصابات . ومن العجب العجاب أن نرى مدمن الهرب من المدرسة أو الكسول المتقاعد قد أصبح نشطا فى جماعة الزراع ، وصار ذلك الشخص الذى كان فى يوم من الأيام طريد القانون ، من أكبر المحافظين عليه .

لقد أسهبنا فى شرح آراء منتسورى وهومرلين وذلك لما لهما من أثر ظاهر . وقد كان لهذه الحركات فضل عظيم فى المملكة البريطانية وفى كثير من الدول الأوربية ، فبعد ذلك الانقلاب الاجتماعى الروحى الخطير الذى نتج عن الحرب الكبرى أخذت هذه الحركات التربوية تعلن عن نفسها ، وبرزت النظم القائمة فعلا وبدأ التغيير يلحق طرق التدريس والحكم الذاتى بالمدرسة . وليس من المبالغة أن نقول : إن هذه الحركات قد جذبت إليها المدارس ونالت إعجابها فبدأت تكسر قيود التقاليد القديمة ، وانتهى الأمر إلى رواج هذه الآراء الجديدة وانتشار طرقها حتى فى أشد البقاع نقداً لها وسخرية منها . ويمكننا أن نلخص أهم مبادئ هذه الحركة الجديدة فيما يأتى :

أولا : يجب أن تعدل سلطة الوالدين والمدرسين ، وأن يتحسن موقفهم إزاء الأطفال .

ثانياً : يجب أن نلقى أكبر قسط من المسئولية على عاتق الأطفال أنفسهم كما يجب أن تصبح طرق التدريس مرنة بحيث تتسع فتقابل حاجات الأطفال المتعددة .

ثالثاً : يجب الاهتمام بأذواق الأطفال المتعددة وبقدراتهم المتباينة .

وبالجملة يمكن أن نقول : إنها حركة ترمى إلى تحقيق ذلك المبدأ الذى ينادى « بأن تلقائية الفرد تجد طريقها فى الحرية وروح اللعب » ولقد ارتبطت هذه الحركة منذ بدايتها برغبة فى إصلاح المادة والطريقة ، وإفساح المجال أمام مواهب الأطفال وقواهم الإبداعية والعمل على ربط الأعمال المدرسية بالحياة وجعلها أكثر إنتاجاً — وهذا الاتجاه الجديد الذى يرمى إليه إصلاح مناهج التعليم وإن كان ذا أهمية كبيرة فى ميدان التربية الحديثة فهو ليس كل شىء .

ثانياً : مبدأ اللعب :

ليس من العسير على القارئ ، أن يدرك أن هذا المبدأ يتضمن روح النظرية التى ينادى بها كبار رجال التربية . والتى تتلخص فى « أن الذاتية هى الهدف الأسمى من التربية » ، على أن هذا المبدأ ليس ببدعة جديدة أدخلت على ميدان التربية ؛ فقد أصبح له من التأثير على التقدم التربوى اليوم ما لم يكن له فى أى وقت مضى . ومن بين الحركات التى خدمت هذا المبدأ بطريق مباشر أو غير مباشر الحركة التى ارتبطت باسم الدكتورة « ماريا منتسورى » تلك السيدة التى جذبت انتباه العالم بطريقتها الجديدة .

طريقة منتسورى :

ومن المحتمل جداً أن نجد فى طريقة منتسورى أجزاء ذات أهمية ثانوية وقيمة وقتية ، ومن المحتمل أيضاً أن هذه الأشياء قد لا تحتمل الثبات أمام التجربة — ولكن هذا لا ينطبق على المبادئ الأساسية لطريقة منتسورى ولا يقلل مطلقاً من قيمة جهودها الجبارة التى ترمى إلى إلقاء مسئولية تربية الطفل على

عاتقه ، وتقليل عامل التدخل الخارجى فى نموه إلى أدنى الحدود الممكنة . فقد رأت أنه ما دام الإنسان مدنياً بطبعه — أن تضمن لأبنائها تلك الفرص التى تدربهم على أن يعيش بعضهم مع بعض ، وتربيهم على التعاون فى اللعب وفى الجد ، وأن يكتسبوا كفاءة اجتماعية ومعلومات شخصية . على أن أهم ما يميز طريقة منتسورى هى أجهزتها التعليمية التى بواسطتها يتعلم للطفل ما هو جدير به أن يتعلمه فى فترة حضانته وطفولته ، مثل : حسن استغلال مقدرته الحركية ، والتمييز الحسى ، ومبادئ القراءة والكتابة والحساب . وطريقتها فى ذلك هى أن يترك الأطفال لأنفسهم تحت إرشاد مرشدتهم ، كل يتبع طريقته الخاصة ويختار المناسب له والأعمال التى فى مقدوره أن يقوم بها ، وينتقدون أنفسهم بأنفسهم . وتكون نتيجة ذلك أن يكتسب الطفل الصغير درجة عظيمة من صفات الابتكار والاعتماد على النفس وقوة التركيز ، وأن يتعود احترام الذات فى الوقت الذى يحترم فيه الآخرين ، وأن يكتسب صفات الجد والعمل الذى يهدف إلى غرض معين ، تلك الصفات التى قلما يتصف بها غيره من الأطفال الذين يتعلمون على الطريقة التقليدية — طريقة التعليم فى الفصول — وليس هناك ما يجعلنا نشك فى صحة هذه الأقوال . هذا وقد يقلع المشاهد عن زيفه ورجعيته إذا سنحت له الفرصة بأن يمر بفصل من الفصول به جماعة من الأطفال قد فك أسرهم وتخلصوا من قيود النظام القديم ، واستبدلوا بهذا النظام نظاماً آخر تمتعوا فيه بقسط وافر من الحرية — فسيجد فرقاً كبيراً بين ذلك الفصل القديم القلق الذى تسوده روح الفوضى التى لا غرض لها ، وبين الفصل الحديث الذى يشعر أفراده بالسعادة وبالهدوء وبمحبة العمل والميل إليه .

ومع أن الدكتورة منتسورى لا تعترف مطلقاً بقيمة اللعب الإيهامى وما يصحبه من قصص خرافية ، إلا أننا نستطيع أن نقول : إن الروح العامة فى طريقتها مبنية على الاعتراف بمبدأ اللعب كوسيلة هامة لتربية الصغار . على أن هناك طرقاً أخرى من نفس هذا النوع وإن كانت أضيق منها مجالا تستخدم فى تعليم الأطفال فى سن أكبر من ذلك . وأحسن مثل لهذه الطرق هو « طريقة البحث » .

وهى تلك التى تستخدم فى تدريس العلوم والتى استخدمها « آرمسترنج »

Armstrong منذ أكثر من عشرين عاماً ، فدرست بها الكيمياء والطبيعة وغيرهما من المواد . وما دامت هذه الطريقة مؤسسة على مبدأ وضع التلميذ موضع الباحث الأصلى أو المكتشف الأول الذى قابلته مشكلة ، وأخذ يصارع الظروف فى سبيل الوصول إلى الحل فيمكن اعتبارها إذاً طريقة مؤسسة على مبدأ اللعب — ودكتور كيتينج Dr. M. Keatings برغم أنه من أشد النقاد فى تجريح طريقة البحث ومبدأ استغلال الحرية فى التربية » رغم هذا نجده صاحب فضل كبير فى استغلال مبدأ اللعب فى تدريس مادة التاريخ وفى استغلال الوثائق التاريخية . ولا يفوتنا أن نذكر القارئ بأن حركة الكشف للبنين وما تبعها من حركة المرشدات للبنات ما هى إلا حركات مقصودة ترمى إلى تطبيق مبدأ اللعب فى التربية الأخلاقية .

على أن قادة التربية الذين حذوا حذو آرمسترنج ومنتسورى قد حاولوا تطبيق مبدأ اللعب فى تدريس مختلف مواد المنهاج ، وكان لهم فى ذلك فضل عظيم ،

مبدأ تحقيق الذاتية :

على أن المبدأ الثالث من مبادئ التربية الحديثة هو مبدأ تحقيق الذاتية .

وأول من نادى بذلك المبدأ هو « روسو » الذى رأى أن التربية يجب أن تكون سلبية من جانب المعلم ، بمعنى أن المعلم يكون مرشداً ، وقد استنكر الأسلوب الإيجابى لأن المعلم فيه هو الذى يعمل بنفسه ، بينما التلميذ فى هذه الحالة يتقبل الألوان التى تفرزها ريشة المصور .

وفى الوقت الحالى نرى أن كلا من «جون ديوى ، ونن » يناديان به ، إذ يقول الأول « ليكن الطفل محوراً للبداية ، ثم هو بعد ذلك المركز وهو الغاية من عملية التربية » هذا و«نن Nunn » يقول : « لا خير يمكن أن يصيب هذا العالم إلا عن طريق النشاط المطلق للأفراد رجالا كانوا أو نساء » .

ولقد وجدت التربية الحديثة بفضل اعتمادها على علم النفس أن لكل تلميذ ذاتية خاصة يجب احترامها والعمل على تقويتها ، وهى لذلك تمنحهم الفرص التى تمكنهم من إبراز شخصياتهم ، ولا يتحقق ذلك إلا إذا عاملت المدرسة تلاميذها معاملة فردية ، لأن التلاميذ يختلفون فى الذكاء والمقدرة ، ويختلفون فى

الجسم كما يختلفون فى العقل ، والميول : فبعضهم يميل إلى شىء بينما يعرض عنه أخوه . فيجب إذاً أن يدرس كل منهم ما يتفق وسرعة فهمه وإدراكه ، وألا يتعلم إلا ما يحتاج إليه أغلبية التلاميذ ، ويجب أن تشجعه على أن يبحث ما يريد من المعلومات بنفسه وبمجهوده الفردى .

ومن أجل هذا بذلت محاولات عدة لحل مشكلة التعليم الفصلى منها ما يأتى :

(ا) الدروس الإضافية : فيقسم تلاميذ الفصل الواحد إلى ثلاثة أقسام : ضعفاء ، ومتوسطين ، وأقوياء ، فالضعاف تعطى لهم دروس إضافية فى أوقات غير أوقات الدراسة العادية وبطرق موافقة لهم كأن يستكثر فيها من وسائل الإيضاح المختلفة ، ويقل فيها التفكير نوعاً ما ، بينما الأقوياء يساعدون على زيادة التعمق فى مادتهم بدلا من أن يضطروا إلى السير بخطوات المتوسطين من زملائهم أو الضعاف بينهم .

(ب) الفصول المتوازية : لكى يكون كل جماعة من التلاميذ أكثر تجانساً فيما بينهم من حيث القوة العقلية ومقدار التحصيل وحتى لا يرهقوا بما لا يستطيعون القيام به أو يكلفون العمل بما هو أقل من قوتهم الطبيعية — يرى البعض الالتجاء إلى ما نسميه بالفصول المتوازية ، فغرفة السنة الأولى مثلا تقسم إلى ثلاثة فصول : فى الفصل الأول الأقوياء ، وفى الثانى المتوسطون . وفى الثالث الأقل من المتوسط ؛ فالأقوياء يدرسون المقرر العادى دراسة وافية عميقة مضافاً إلى ذلك ربع المقرر من السنة التى تليها ، والمتوسطون يدرسون المقرر العادى ، والأقل من المتوسط يعطون ثلاثة أرباع هذا المقرر فحسب .

(حـ) الاختيار : وهناك رأى يقول بأن يكلف التلاميذ دراسة بعض المواد الأساسية ، ثم يسمح لهم باختيار ما يميلون إلى دراسته بعد ذلك من المواد التى تدرس فى المدرسة فيختار كل تلميذ ما تميل إليه نفسه أو ما يتصل بحياته العلمية والعملية فى المستقبل .

(د) الفصول المتحركة : إذا كان هناك أحد التلاميذ قوياً فى مادة وضعيفاً فى أخرى . فإنه يتقدم فى المادة القوية حسب قوته ، ويتأخر فى المادة الضعيفة حسب ضعفه . وإذا ما انتهى فى شهادته من المادة القوية يجب عليه أن يبقى حتى ينتهى من المادة التى هو ضعيف فيها .

وبمعنى آخر : إن التربية الحديثة تتجه إلى أن تكون التربية حسب القياس sur mesure بدلا من تلك التربية الجاهزة التى لا تصلح لكل طفل ، والتى لا تلائم واحداً من الذين تلقيهم المصادفة فى وقت واحد ؛ فلماذا لا نعنى بأذهان التلاميذ ونفوسهم وعقلياتهم كما نعنى بأجسامهم وجعل الملابس مناسبة لهم شكلا وقداً .

ومن ناحية أخرى نرى أن مبدأ الذاتية فى المدرسة الحديثة يدخل تحته النظام المعروف باسم الحكم الذاتى ، وأساس ذلك إلقاء الجزء الأكبر من الحكم والإدارة على عاتق التلاميذ أنفسهم ، وتحميلهم مغبة سلوكهم . وعاقبة التصرف فى أمورهم . فعندئذ تصبح سلطة المدرس والمدرسة قليلة جداً حتى لا نكاد نتبين لها أثراً ، كما تصبح المدرسة أشبه ببلدة ديمقراطية يحكمها جماعة من النواب يختارهم التلاميذ بأنفسهم .

ولكن إلى أى حد طبقت المدارس الحديثة مبدأ الذاتية فى مدارسها ؟

الذاتية فى مدرسة دكرولى :

اتخذ دكرولى النشاط الذاتى للطفل مركزاً للتعليم . وذلك بأن جعله يلاحظ بنفسه ويعبر ، ويربط الحقائق الحاضرة بالماضية ، ونبحث فى مطالبه وحاجاته لكى يعرف نفسه وما لبنى جنسه عليه من فضل ، وما للبيئة من مآثر ، وبهذا يستطيع فى المستقبل أن يكافح ويتصل بالحياة الصحيحة ، وهذا من أهم أسرار النجاح فى الحياة العملية التى ننشدها . . .

ومن ناحية أخرى نرى أن دكرولى يقسم تلاميذ المدرسة على حسب ذكائهم ومواهبهم واستعدادهم العقلى ، ولا يزيد عدد تلاميذ الفصل الواحد عن عشرين أو خمسة وعشرين تلميذاً . ودكرولى يرى عدم زيادة هذا العدد حتى يتسنى

للمعلمين أن يتغلغلوا فى حياة التلاميذ ، ويتفهموا طبائعهم الفردية ، ويوجهوا دفة التدريس الوجهة التى تتفق وهذه الطبائع .

أما التلاميذ الشواذ فلهم فصول خاصة يعاملون فيها بما يناسب استعداداتهم ، وما يتفق مع طبيعتهم على يد مدرسين مدربين على هذا النوع من التلاميذ . ولذا اشترط دكرولى فى مدرسيه أن يكونوا ملمين إلماماً تاماً بعلم النفس وبطبائع الأطفال وميولهم . كما تعلق مدرسته أهمية كبرى على الرحلات ، وهى تخصص أياماً لزيارة المتاحف والمصانع والآثار وغير ذلك . ويجمع الأطفال بأنفسهم فى بعض هذه الرحلات نماذج من النبات والحشرات والصخور . ولهذا أثره من الناحيتين : العلمية والعقلية .

وأخيراً نرى أن تلك المدرسة تخلق فى التلاميذ الثقة بالنفس ، وتربى فيهم الابتكار ، وروح الجماعة ، وعدم الاعتماد على الغير — بعقد مؤتمرات من حين إلى آخر يتناقشون فيها ويتناظرون ، ويلقون بعض المحاضرات فى الموضوعات التى يختارونها بأنفسهم بعد موافقة المدرس .

مما سبق يتضح لنا كيف يتجلى النشاط الذاتى للطفل فى مدارس دكرولى .

وفى مدارس منتسورى : نرى هذا المبدأ ممثلا أكبر تمثيل . فالتربية الحسية عندها ما هى إلا تربية ذاتية . ذلك أنه بالرغم من أنها تعتقد أن المدرس يجب أن يهيئ الطريق ويرشد الطفل ، إلا أن هذا الطفل يجب أن يفكر لنفسه ويربى لنفسه . فيسمع الطفل بنفسه ، ويميز بين الألوان والأشكال والروائح بنفسه . وإليك مثلا أولى الأجهزة التى توضع أمام الطفل وهو قطعة من ثقوب يمكن أن يثبت بها عشرة أسطوانات مختلفة ، فيعطى الطفل هذه الأسطوانات جملة ، ويحاول أن يضع كلا منها فى ثقبها الخاص بها فى قطعة الخشب . وإذا أخطأ الطفل ووضع قطعة فى غير ثقبها فإنه يلاحظ بنفسه أن وضعها أمر مستحيل فيحاول غيرها وهكذا .

وفى مدارس دالتن : نرى أن باركهرست أرادت أن تدرب تلاميذ المدرسة تدريجياً على تصريف أمورهم بأنفسهم ، وتحمل مسئولية ما يقومون به من أعمال . فهى تعطى كلامنهم عملا يتعهد بإنجازه فى مدة معينة ، وله أن يسير فيه

بسرعته الخاصة وقدرته على الفهم والإدراك فهو الذى يقوم بالعمل بنفسه ، وهو الذى يرجع إلى الكتب والمراجع للبحث والدرس ، و إلى المعامل الطبيعية والكيمائية ، لإجراء التجارب بنفسه ، ويصل إلى النتائج بخبرته وجهوده الشخصية . وهو الذى يوزع وقته حسب ضعفه وقوته فى المواد المختلفة ، فإذا فرضنا مثلا أن كان أحد التلاميذ مهتما اهتماماً خاصاً بمادة التاريخ فأنجز صحيفة أعمال هذه المادة لكنه لم يستطع أن ينجز باقى عقود المواد الأخرى ، ووجد هذا التلميذ أنه ليس بينه و بين حلول الشهر الذى يجب أن يسلم فيه عقده إلا بضعة أيام مع علمه بأنه لابد أن ينتهى من كل الأعمال التى بيده والمطلوب منه إنجازها — فإنه يبذل كل ما فى وسعه من جهد حتى ينتهى من المقرر المطلوب فى الميعاد الذى تعهد أمام مدرسه على إنجازه فيه .

وهذا التلميذ نفسه عندما يتسلم عقود الشهر الثانى يحاول أن ينظم وقته وألا يهمل بعض المواد ويهتم بالبعض الآخر حتى لا يقع فيما وقع فيه فى الشهر السابق . وبذلك يتعود التلاميذ توزيع أوقاتهم وحسن استخدامها معتمدين فى ذلك على أشخاصهم فقط . ومن جهة أخرى لابد أن يتم التلميذ جميع المواد ، يستوى فى ذلك تلك التى يكرهها أو يميل إليها . وفى هذا تدريب للتلميذ على ما يصادفه فى الحياة نفسها من تحمل التبعات والمسئولية والقيام بأعبائها بدلا من التهرب منها . ثم إن التلميذ إذا غاب عن المدرسة ثم عاد إليها فإنه يبدأ عمله من حيث انقطع عنه .

ومما تقدم ترى إلى أى حد تهتم مدرسة دالتن بالفروق الفردية .

ويتجلى الحكم الذاتى أيضاً فى هذه المدرسة إذ نرى التلاميذ يحافظون على النظام بأنفسهم . ولذا فهم يحرصون عليه فلا ضغط ولا إرهاب ولا ثواب بل التلاميذ أحرار فى تنقلهم وأعمالهم ، يحترمون النظام ، يساعدهم فى ذلك ما حملتهم المدرسة من مسئولية وما منحتهم من حرية .

نقد مبدأ الذاتية :

أما النقد الذى وجه إلى مبدأ الذاتية عند باركهرست فهو الخوف من أن هذا

النظام يزيد من كسل الكسالى الذين لا يميلون إلى العمل بطبيعتهم ، ولكن هذا الاعتراض مردود عليه بأن هذا التلميذ كغيره من حيث تعهده على إنجاز العقد وتنفيذه فى ميعاد محدود .

وثمة نقد آخر وهو أن يخشى من هذه الطريقة على التلميذ الضعيف والغبى ، فمثل هذا التلميذ لابد أن يعنى به المدرس عناية فردية بينما المدرسة الدالتونية لا تسمح بكل هذه العناية لأن من نظامها أن يترك التلميذ وشأنه ، ولا يلجأ إلى المدرس إلا عند الضرورة فقط ، كما أن المدرس الذى يعهد إليه بمراقبة عدد كبير من تلاميذ فرقة معينة — كما هو الحال فى تلك المدارس — لا يجد لديه متسعاً من الوقت كى يعالج مثل هذه الحالة وإلا فإنه سوف يهمل عدداً من الآخرين .

هل يمكن إدخال طريقة دالتن فى مدارسنا ؟

على أننا إذا حاولنا إدخال طريقة دالتن فى مدارسنا فيجب أولا وقبل كل شىء أن نوقف التلميذ على ما هو مطلوب منه عمله والقيام به فى أثناء العام فى كل مادة ويتفق التلميذ مع كل مدرس مادة على تقسيمها على أشهر السنة . وتسمى هذه الاقسام — صحف الأعمال — كما تسميها باركهرست ، ومجموعة صحف الأعمال تكون العقد الذى يقوم المدرس الإخصائى بتحريره ويقوم التلميذ بتنفيذه ، ثم لابد من تسجيل أعمال التلاميذ وتدوين نتائجهم ، لهذا يجب استخدام رسم بيانى للتلميذ ، ورسم بيانى للمدرس ، وسجل للحضور والغياب . ومن الضرورى كتابة بعض التعليمات للتلاميذ كنصحهم بألا يحدثوا أصواتاً أو ضوضاء أثناء العمل فى المعمل أو الانتقال من معمل إلى آخر .

رابعاً — مبدأ تعليم الحياة بالحياة :

لقد أثبتت التجارب أن طريقة التعليم الطبيعية هى بالممارسة والتجربة ، وليست بالإصغاء والاستماع ، كما أنه ليس المهم هو مقدار ما يعمله المدرس للتلميذ وإنما المهم هو ما يقوم به التلميذ بنفسه ، لذا يقول فريير Ferrière فى كتابه L'école Active بضرورة إدخال النشاط الطبيعى الحافز لميول التلاميذ — إلى

الدراسة ، فالتلميذ يجب أن يشترك فى تعليم نفسه لأنه قبل المدرسة كان يتعلم كل شيء بنفسه عن طريق تجاربه الخاصة ، وكذلك حين يغادر المدرسة ويواجه الحياة العملية فإن عليه أن يعتمد على نفسه فى مكافحة الصعاب وأن يتعاون أحياناً مع إخوانه فى مكافحتها . فلماذا إذاً نجعل المدرسة وطرق التعليم مختلفة عن الحياة ومضادة لسنة الطبيعية الإنسانية من كل وجوهها ؟ ولهذا كان من الواجب أن يعيش التلميذ فى المدرسة كما يعيش فى خارجها . فعليه أن يستعيض عن الحياة خارج المدرسة بالحياة داخل المدرسة ، والحياة كلها كفاح ولا يصلح لها إلا من ألف العمل . فالإنسانية لم تتقدم فى الأماكن الغنية بحاصلاتها السهلة الاستثمار ، وإنما تقدمت فى الأماكن التى يحتاج الإنتاج فيها إلى بذل الجهد . والمدرسة يجب أن تكون صورة مصغرة للحياة ، تعطى الفرصة للنمو حسب ما تسمح به طبيعة التلميذ وميوله واستعداداته .

فى مدرسة دكرولى :

تمتاز طريقة دكرولى بجعل المدرسة حياة ، ذلك لأن وضع الطفل فى جو مدرسى يتفق وجو الحياة العملية يعلمه كيف يعيش فى هذه الحياة العملية . ولذلك اتخذ دكرولى شعاره هذه العبارة « إعداد الأطفال للحياة عن طريق الحياة » .

وينتج من هذا المبدأ أن المدرسة تهيئ الجو المدرسى اللازم لتربية التلاميذ جسميا ، بواسطة الهواء الطلق والفضاء الواسع والحركة والنشاط ، وترقيته روحيا بواسطة المواد والحقائق التى تزوده بالآراء والمبادئ الراقية التى تكون أساساً لحياته الفردية والاجتماعية . وتحقيقاً لهذه الأغراض يقضى التلميذ جل وقته فى الخلاء حيث يتعلم المواد الدراسية التى تلائم سنه وطاقته ، والتى تحتفظ بما عنده من مواهب نافعة ، وتحول ما عنده من نزعات وميول ضارة إلى ما هو أسمى وأعلا . إذن فهذه المدرسة ليست سجناً بل هى الحياة التى يحبها كل إنسان . ولا شك « أن الحياة هى التى تعلم الحياة وتعد للحياة » ولقد عنى دكرولى بجعل المدرسة صورة من الحياة بحيث يتوفر فيها مظاهر الحياة النامية للإنسان والحيوان والنبات ومشاهد الطبيعة التى يتصل بها الأطفال اتصالا يكسبهم التجارب النافعة . ومما يساعد على تحقيق هذا المبدأ أن تكون المدرسة فى بيئة طبيعية مزودة بحدائق

لمختلف أنواع النبات ، وحظائر الدواجن ، ومظاهر من الحياة المحيطة بالأطفال . وبذلك يتحقق الغرض المقصود من المدارس . ويمكن جعل حياة الأطفال حياة عملية تجريبية تكون صورة من الحياة المحيطة بهم . وفى هذا خير وسيلة للإعداد للحياة .

إن الحياة تتكون من الكائن الحى ، ومن البيئة التى يعيش فيها هذا الكائن والتى تؤثر فيه إلى حد كبير . وبما أن هدف مدرسة دكرولى هو إعداد الطفل للحياة ، فهى لذلك توقفه على أسرار هذه الحياة ، وعلى هذا نجد أن برنامج دكرولى يشمل :

(ا) معلومات عن الكائن الحى وبخاصة الإنسان ، فالمدرسة تزود تلاميذها بالمعلومات عن أنفسهم وحاجاتهم ومثلهم العليا .

(ب) معلومات عن البيئة التى تحيط بهم والتى يعيشون ويعملون فيها ، والتى فيها تحقق رغباتهم وكذلك معلومات عن المجتمع .

ويقسم دكرولى حاجات الإنسان الأولية إلى :

(ا) الحاجة إلى الطعام .

(ب) الحاجة إلى حماية النفس من العوامل الطبيعية .

(حـ) الحاجة إلى حماية النفس من الأعداء .

(د) الحاجة إلى العمل والنشاط والتعاون والتقدم جسمياً وعقلياً بالرياضة والدرس .

وبدراسة الطفل لكل هذه الحاجات يكون فكرة واضحة عن العالم ، ويدركه إدراكاً تاماً — وهذه الدراسة تشمل جميع العوامل : من الأسرة ، إلى المدرسة ، إلى الإنسان والحيوان والنبات ، وكل ما يحيط بالتلميذ وما يشاهده من الظواهر الطبيعية . كما أن هذه الدراسة تجعل الطفل يتعرف أثر البيئة فى الإنسان ، وعلاقة الإنسان بالبيئة ، وما يقوم به للسيطرة ، والتغلب على هذه البيئة وتسخيرها لصالحه وصالح الجماعة ، ويقف التلميذ على كل هذه المعلومات عن طريق المشاهدة والاختبار . فيشاهد كل ما يحيط به ، ويختبر كل ما حوله من الحقائق

والظواهر فيعرف ماله من حقوق وما عليه من واجبات .

ولم يقتصر الأمر على هذا الحد ، بل نرى أن من أهم مميزات مدرسة دكرولى إشراكها أولياء الأمور فى دراسة نظام المدرسة ، فتعقد لجان خاصة تسمى لجان أولياء الأمور للاشتراك فى إدارة المدرسة ، وهنا تتجلى الصلة بين المنزل والمدرسة فى تلك الاجتماعات التى يحضرها أولياء الأمور والمعلمين ، ولهذه الاجتماعات آثار عظيمة أهمها :

(ا) أنها تزيد الصلة بين الآباء والمدرسين أو بين المنزل والمدرسة . وهما عاملان يكون أحدهما الآخر ولا غنى عن تضافرهما وتعاونهما فى إعداد الناشئين للحياة .

(ب) وبها يتمكن المعلمون من معرفة ما تتجه إليه رغبة الآباء فى تربية أبنائهم ، وما يسلكون من سبل فى معاملتهم .

(ج) ويعرف الآباء كذلك وجهة نظر المدرسة ، ويطلعون على أساليبها فى التربية والتعليم وبذلك تزداد ثقتهم بها ، ويلبون مطالبها تلبية مقرونة بالاقتناع بصواب ما تسير عليه من نظم .

(د) أما من جانب التلاميذ فإن هذه الصلة ترفع من شأن المدرسة ومعلميها فى نظرهم وتزيدهم حباً فيها وإذعاناً لمطالبها .

(هـ) هذا إلى أن هذه الاجتماعات تلقى فيها بعض المباحث التعليمية التى يعدها أحد آباء التلاميذ أو بعض رجال التربية أو غيرهم ممن تدعوهم المدرسة لهذا الغرض . وبعد سماع المحاضرة يتسامر الحاضرون فى شئون أبنائهم وفى أحوال المدرسة .

وفى مدارس المشروع : نجد أن مبدأ تعلم الحياة بالحياة إنما يظهر بأجلى وضوح فى مدارس المشروع . ذلك لأن التلاميذ يتعلمون الحياة بالحياة أثناء قيامهم بمشروع ما يتعلمون كيف يتعاملون مع غيرهم ولا يعتمدون فى دراستهم على الكتب ولا يحفظون المعلومات ولا يستظهرونها بل هم يدرسون ما يلزمهم من المعلومات وما يتصل بحياتهم وما يعترضهم من المشاكل ، لدرجة أننا لا نخشى

على تلاميذ هذه المدرسة من أن يكونوا متعطلين أو عالة على غيرهم بعد تركهم المدرسة .

وهاك مثلا لأحد المشاريع التى قام بها تلاميذ السنة الثانية الابتدائية بالفصول التجريبية :

بعد مناقشة اتفق التلاميذ على بحث مشروع صناعة السكر . ثم سألوا مدرسهم عن المصادر فأشار عليهم بالاطلاع على موضوع قصب السكر من كتاب المطالعة (مبادئ العلوم) وبعد ذلك طلب التلاميذ قطعة أرض يزرعون فيها القصب . وبعد اختيار الأرض والمناقشة فى كيفية زراعتها اتفقوا على أن يقسموها فيما بينهم ، وقد تطلب هذا معرفة مساحة الأرض ثم معرفة طريقة القسمة . وبعد تقسيم الأرض وبدء عملية الزراعة أمطرت السماء فتناقشوا فى المطر وهل يضر بالزرع ، وتطرق الحديث إلى أسباب المطر فدرسوا الضباب والسحاب وكيفية قياس المطر وعملوا نموذجاً للمقياس ، ودرسوا توزيع المطر فى مصر .

ويمكننا تلخيص بعض الفوائد التى تعود على التلاميذ من هذا المشروع .

(ا) تضامن التلاميذ وتعاونهم ، وإيجاد روح الابتكار وتعويدهم الاعتماد على النفس .

(ب) ساعد المشروع على دراسة الحساب والهندسة بشكل عملى .

(حـ) كسب التلاميذ مهارة يدوية أثناء الفلاحة وعمل نماذج للأدوات المختلفة .

(د) درس التلاميذ معلومات تاريخية عند بحثهم عن تاريخ زراعة القصب وصناعة السكر فى مصر .

(هـ) درسوا كثيراً من المعلومات الجغرافية كالمطر وأسبابه إلخ .

(و) فى رجوع التلاميذ إلى الكتب و« المجلات » تمرين على الاطلاع والاستفادة من الكتب بأنفسهم .

(ز) فى تدوين التلاميذ لمذكراتهم (لخطوات المشروع) تمرين لهم على التعبير الإنشائى .

نقد طريقة المشروع :

يرى البعض أنها تمادى مع ميول الأطفال فتجعلهم يتبعون رغباتهم الخاصة كما أنها تؤدى إلى التربية اللينة السهلة . ولكن هذا غير صحيح ، لأن كل مشروع يحتاج إلى جلد وسهر متواصل من جانب التلاميذ ، للتغلب على ما يصادفهم من المشاكل . فهو وسيلة لتمرين التلاميذ على الحياة الصعبة الحقيقية ، كما أنها لا تترك للتلاميذ الحبل على الغارب بل تتخذ ميولهم أساساً لتوجيههم وتعليمهم .

وثمة نقد آخر هو أنها تجر إلى دراسات ومشاكل لا حد لها ، لأن المشروع يجر إلى مشاريع أخرى ، ولكن هذا مردود عليه بأن حياة الإنسان كلها مشاكل لا حصر لها .

وسنزيد القارئ تفصيلا عن طرق التربية الحديثة فى الجزء الثانى من هذا الكتاب إن شاء الله .

المراجع

1. J. Adams : Modern Developments in Educational Practice.
2. J. Dewey : Schools of Tomorrow.
3. J. Dewey : Democracy and Education.
4. Bode : Modern Educational Theories.
5. Klapper : Contemporary Education.
6. H. Caldwell-Cook : The Play Way.

فى طرق التدريس

التربية وطرق التدريس

الجزء الثانى

تأليف

صالح عبد العزيز

درجة الأستاذية (فى التربية) من جامعة لندن
عضو الجمعية البريطانية لعلم النفس
أستاذ كرسى التربية بجامعة عين شمس
عميد معهد التربية العالى للمعلمين بالإسكندرية
أستاذ كرسى التربية بالجامعة الليبية
المدير العام لإدارة معاهد المعلمين والمعلمات
وكيل وزارة التربية والتعليم
(سابقاً)

الطبعة السابعة
منقحة ومزيدة



دار المعارف بمصر

الناشر : دار المعارف بمصر – ١١١٩ كورنيش النيل – القاهرة ج . ع . م .

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة الطبعة السابعة

يسعدنا أن نقدم هذا الكتاب إلى طبقتين من القراء – طلبة معاهد إعداد المعلمين ، وطلبة كليات المعلمين، وكليات التربية ، وسيجدون فى هذا الكتاب ملخصاً جامعاً مانعاً للكثير من نظريات التربية وتطبيقاتها العملية ، ثم نقدمه أيضاً لطبقة جمهورنا المثقف ، وهؤلاء فى أيديهم مقادير كل إصلاح اجتماعى .

ونحن فى إعدادنا هذا الكتاب للطبع للمرة السابعة كان هدفنا زيادة العناية بتتبع ما وصل إليه العلم من تقدم لا سيما فى ميدان تطور النظريات التربوية وعلم النفس الذى كان ولا يزال ذا أثر عظيم فى آرائنا ، وتعديل الكثير من الصفحات التى كتبت فى طبعات سابقة .

هذا ولقد سنحت لنا فرصة التوسع فى بعض الموضوعات ، وزيادة تأكيد ما نادينا به من أن من أوجب واجباتنا أن نزيد من قيمة الذاتية فى التربية ، ونؤكدها – نقصد ذاتية التلميذ ، وذاتية المدرس ، وذاتية المدرسة ، وذلك لأنها مفتاح كل إصلاح تربوى ، واجتماعى ، ونحن إذا فقدنا هذا الهدف فى التربية والتعليم فقدنا كل شىء .

وإنا ندعو القراء إلى قراءة الكتاب فى ثوبه الجديد بعد أن أعدنا قراءته ، وتنقيحه وتطويره ، وإنّا جد واثقين أنهم بعد ذلك سيقدرون الجهود التى بذلناها فى إعادة مراجعته للمرة السابعة .

والله نسأل أن ينفع بهذا الكتاب ، وأن يسدد خطى العاملين فى نشر العلم ، ورفع مستوى المعلمين .

الاثنين ١٤ ربيع الآخر ١٣٩١ – ٧ يونيو ١٩٧١

صالح عبد العزيز



بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة الطبعة السادسة

ما أعجب أمر ذلك المخلوق الذى يجمع بين الضعف والقوة ، فهو أمام البحار الواسعة ، والجبال الشاهقة ، والرياح العاصفة ، والأسود الكاسرة مخلوق ضعيف لا حول له ولا قوة .

ولكنه باستعمال الموهبة التى منحه الله إياها استطاع أن يسيطر على كل هذه المخلوقات فأخضعها لسيطرته . وذللها لمنفعته ، وأظنك الآن أدركت أن ما نعنيه بذلك المخلوق هو الإنسان ، وما نقصده بالموهبة ، العقل والتفكير والبيان .

ولعلك تتساءل قائلا وما شأن هذا بالتربية وطرق التدريس ؟! ولكن مهلا فمن غير التربية والتعليم يستطيع أن يجعل من ذلك الإنسان ، إنساناً حقاً . أليس التعليم هو الطريق الوحيد الذى يخرج الناس من الظلمات إلى النور ، ويسير بهم فى طريق المخترعات ، ويدفعهم إلى المكتشفات . وهل وصلت الإنسانية إلى ما وصلت إليه إلا عن طريق العلم والمعرفة ؟ وهل يستوى الذين يعلمون والذين لا يعلمون ؟ !

وإذا سلمت معى بأهمية التعليم وأثره فى تكوين الإنسان المؤمن بربه ، المؤمن بقوميته ، المتفاعل مع بنى جنسه ، المتعاون معهم فى رفع شأنهم ودفع الضرّ عنهم ، فإنك ترى معى أن هذا التعليم الذى ننشده ذلك الذى يمكن الناشئ من أن يحيا حياة سعيدة يشعر فيها بدوره ، ويقوم به فى إيمان وإخلاص . وهذا لا يأتى إلا إذا وقفنا على أساليب التربية المتعددة وتطورها ، واخترنا منها ما يلائم بيئتنا ويتفق ونهضتنا .

إننا فى نهضتنا الثورية الشاملة ننظر إلى التعليم على أنه وسيلة لرفعة المجتمع

وإعداد أبنائه للعمل المثمر الخلاق ، فلم يعد العلم للعلم هو الغاية ، وإنما أصبح العلم للمجتمع يخدم أهدافه ، ويحقق أغراضه . يقدر العمل وينبذ الكسل ، ويدفع للإنتاج .

ومن هنا كانت الحاجة ماسة إلى معرفة وسائل التربية السليمة التى تعد المجتمع ذلك الإعداد المنشود .

وهذا ما تجده فى ذلك الكتاب إذ نعرضه عليك فى طبعته السادسة بعد تنقيح وتوضيح وإضافة بعد أن وجدنا إقبالك عليه مشجعاً ، وحرصك عليه كبيراً . وستجد فيه ما يرشدك إلى أمثل الطرق ، وأيسر السبل فى تكوين الشخصية مدعماً بالآراء المختلفة والوسائل المتعددة . . .

ستجد موازنات بين آراء المربين ، وستقف على أهمية الامتحانات وأنواعها وعيوبها . وستدرك ما للتربية الاجتماعية والخلقية من أثر ، وما للتخطيط التعليمى من مكانة فى جمهوريتنا العربية الحبيبة ، ولعلنا بهذا نكون قد أسهمنا بدور فى إعداد أعظم نعمة أنعم الله بها على عباده وهى نعمة الأبناء فهم زينة الحياة الدنيا . وهم كما قال الشاعر الحكيم :

نعم الإله على العباد كثيرة وأجلهن نجابة الأولاد

وإن التربية السليمة وسيلة من وسائل هذه النجابة ، فلنحرص على أن يتزود صغارنا بخير زاد : زاد الدين والخلق الاشتراكى والتعاون والإنتاج والإيثار ، والله محقق الآمال .

المؤلف
صالح عبد العزيز

١٦ من أبريل سنة ١٩٦٦
٢٥ من ذى الحجة سنة ١٣٨٥

مقدمة

مهلا قارئى العزيز ؛ فإنى أرى آثار الدهشة قد استولت عليك ، حينما طالعت غلاف هذا الكتاب . لعلك يا عزيزى تتساءل عن زميلى الفاضل الدكتور عبد العزيز عبد المجيد ، ذلك الباحث المدقق الذى سعدت برفقته فى جولتى العلمية بالجزء الأول من هذا الكتاب .

حقاً لقد كانت صحبة كريمة ، يزينها سمو المقصد ، ونبل الغاية . وكم كنت أود أن أراه بجانبى يشاطرنى ذلك المجهود المتواضع ، ويستأنف معى ذلك الشوط الثانى فى رحلتنا النافعة والممتعة فى وقت واحد . ولكن الهجرة فى سبيل إحياء العلم ، والنهوض بالمعرفة ، بعض ما يهدف إليه العلماء المكافحون . فلأحىّ فيه صدق جهاده ، ولأبعث إليه من وراء البحار ، رقيق تحياتى ، وعظيم تقديرى .

ولأعد إليك أيها القارئ — وقد وقفت على بداية القصة ، وعرفت أن كتابنا هذا تتمة لكتاب سابق — لأقول لك : إن حرصنا على توثيق الصلة بين كليهما أدانا إلى أن نعود فى مستهل هذا الكتاب على مؤخر الكتاب الأول عوداً يتسم بشىء من العجلة والأناة معاً ، فهو يبدأ بلمحة خاطفة عن التربية القديمة وقادتها الذين مازالت التربية الحديثة تكن لهم ما يكنه التلميذ لأستاذه من مهابة وإجلال . ثم يسلمك إلى وقفات طويلة عند بعض الطرق الحديثة التى حظيت منا بالشرح والنقد والتحليل . وليكن معلوماً أننا لا نهدف من وراء هذا إلى مجرد سرد الحقائق العلمية ، ولكننا نأمل أن تكون تلك الحقائق وحياً للمدرس الناشئ ، يستلهمها كلما عنّ له أن يعدل خطته ، أو أن يضفى عليها لوناً من الجدة والطرافة .

ولقد وجهنا اهتمامنا — مستجيبين للاتجاه الحديث إلى العناية بالطفل واتخاذه محور الارتكاز فى عملية التربية — إلى الحث على دراسة التلميذ دراسة

شاملة ، والتفطن لما يجول بذهنه من خواطر ، وما يجيش فى قرارة نفسه من مشاعر ، وما يعترض سبيل حياته من مشاكل . فإن ذلك كفيل بسلامة التوجيه ، وحسن الرعاية وغير ذلك مما لا بد منه ، لإنهاض مجتمع صالح ، على أساس من المبادئ الديمقراطية العادلة .

ومن هنا كنا حريصين – حينما انتقلنا إلى دراسة المنهج – على أن نتناول بالتمحيص والعلاج مشكلة العلاقة بين الطفل والمنهج ، محاولين بقدر استطاعتنا التوفيق بين طرفى هذه المشكلة . على أننا لم ننس حظ القارئ ، ولا حق العلم ، فقد عرضنا المنهج فى ضوء المذاهب الفلسفية المختلفة متناولين الأسس التى يبنى عليها ، والاعتبارات التى ينبغى أن تراعى عند وضعه ، والأمور التى يتوقف عليها النجاح فى تطبيقه ، ثم لم يكن من الصعب علينا بعد ذلك كله أن نبرز مواطن الضعف المختلفة فى مناهجنا الحالية بوجه عام . ولم يفتنا أن نفرد جانباً للمادة التى يتكون منها المنهج ، نزيد القارئ فيه إلماماً بالعلاقة بين المواد الثقافية والمواد المهنية ، وما يرميان إليه من تربية حرة وتوجيه مهنى . وأدلينا برأينا الخاص فى حل تلك المشكلة ، وعسى أن نكون قد أصبنا التوفيق بين طرفيها .

على أننا لا نبغى من وراء إعلان آرائنا الخاصة أن نوسع دائرة الخلاف العلمى ، وأن ننتحى فيها جانباً منعزلا نطل منه على قرائنا ، ولكن هدفنا الأسمى هو أن ننتفع بخبرة سابقينا ، وأن نتعاون مع معاصرينا على عرض الثروة العلمية فى خير معرض ، وربما لقينا فى سبيل هذا بعض الصعوبات ، كما حدث عندما عرضنا للمشكلة الخلقية ، وأعلنا رأينا الخاص فى تحديد مدلول الأخلاق ، وما حملنا على ذلك إلا إشفاقنا على القارئ من أن يتخبط وراء تلك الغاية فى المراجع المختلفة فلا يجد إليها سبيلا . ولم نشأ أن نحرمه أثناء عرضنا لمستويات السلوك الخلقى من ذكر الأمثلة المختلفة التى تكشف له عن هذه المستويات . ولقد أخذنا بيده فى رفق وهوادة إلى مدارج الماضى وأفنية الحاضر حيث يستعرض قادة التربية قدماءهم ومحدثيهم ليقف على نظرة

كل منهم إلى أهمية الغرض الخلقى ، قبل أن نواجهه بوسائل التربية الخلقية المباشرة وغير المباشرة ، وقبل أن نطوف به فى ميادين الأخلاق ، ونتردد بين البيت والمدرسة مبينين أثرهما فى تنشئة الطفل على الأخلاق الفاضلة . ولكننا أخيراً نعتذر إلى القارئ إذا كنا قد صدمناه بالحقيقة المرة فما كان لنا أن ننكر أنه إذا كانت هنالك محنة قاسية يتلظى بنارها ذلك المجتمع ، فهى تلك المحنة الأخلاقية التى تتطلب العلاج الناجز السريع .

ولم يكن لنا أن نقف فى التربية الخلقية عند هذا الحد ، ونصرف النظر عن موضوع طالما شغل أذهان المربين هو موضوع الحرية والنظام . وأى بحث أجدى على العملية التربوية من أن نكشف اللثام عن السر الذى تكمن وراءه طاعة الأطفال للمدرسين ، وأن ندرس أطوار الإدارة النظامية فى المدارس على مر الدهور ، وأن نحدد الموقف الذى ينبغى أن نتخذه من هذه الأدوات جميعاً ، مارين بنظرية العقاب ، معلنين أنه لا ينبغى أن يكون عقاباً سلبيًّا تقف الغاية منه عند حد الجزاء والانتقام ، ولكن يجب أن يكون إيجابيًّا يؤدى رسالته فى إصلاح الطفل وتقويمه .

وبمثل الصعوبة التى صادفتنا فى تحديد مدلول الأخلاق ، حاولنا تحديد مدلول الجمال ، وكفينا القارئ عناء الحيرة أمام الآراء المتضاربة لمختلف رجال التربية الذين تصدوا لبحث هذا الموضوع ، وقد اهتممنا بالتقدير الجمالى ، وانتقلنا إلى ميادين التربية الجمالية ممثلة فى البيت والمدرسة ، ثم أعقبنا ذلك بعرض سريع لموضوعات الدراسة المختلفة ذات الأثر البعيد فى خلق الشغف بالجمال ، وتنمية الحاسة الجمالية عند الأطفال .

ثم انتقلنا إلى مشكلة الامتحانات التى قتلها بحثاً رجال التربية الحديثة ، فكان علينا أن نبذل أقصى الجهد فى أن نعرض على القارئ ثقافة جديدة تشغله عما علق بذهنه من آراء ترددت فى ثنايا التقارير والمحاضرات التى عرضت لهذا الموضوع . كما أوضحنا له المشكلة فى ضوء المذاهب الفلسفية المختلفة ، ووضعنا يده على القول الفصل فى هذا الموضوع ، وهو أن الامتحانات إن لم

تكن خيراً لا غنى عنه ، فهى شر لا بد منه .

ورحمة بالطفل ، وادخاراً لجهود المربين تساءلنا عما يدفعه إلى العمل ، أهو سوقه وإرغامه أم هو إثارة اهتمامه وجذب ميوله ؟ ولقد أدانا ذلك التساؤل إلى عرض وجهتين من النظر مختلفتين تمام الاختلاف ، قائمتين على الحجج والأسانيد . ولقد هدتنا دراستنا إلى أن كلتيهما قد تناولتا الموضوع من زاوية واحدة ، بينما كان من الممكن أن تلتقيا فى منتصف الطريق .

ومن ذلك العرض السريع لخطة الكتاب يتجلى واضحاً للقارئ أننا قد رفعناه على دعامتين : إحداهما فلسفية ، والأخرى سيكلوجية . أو بعبارة أخرى ، ألقينا على الحاضر ضوءاً من الماضى ، ورأبنا بالجديد صدع القديم . ولم نقف بذلك عند مجرد العرض ، ولكننا عرجنا فى كل موضوع على مواطن الضعف الكامنة فى نظم التربية والتعليم ، وتناولناها بالنقد البرىء الذى لا غاية له إلا الصالح العام .

على أننا نعلن أن صدورنا جد رحيبة لمثل هذا النقد ، فنحن لا ندعى أننا قد أتينا على كل ما ينتظر للعلم من تقدم ونجاح ، ولكنها حلقة وصلناها بسلسلة البحوث العلمية ، ولا يضيرنا — بل يهمنا — أن يتقدم غيرنا — مشكوراً — ليزيدها قوة وتماسكاً حتى يتاح لباحث آخر أن يصل بها حلقة جديدة متينة ، وبمثل ذلك يتمكن المربون من تأدية رسالتهم ، وإنهاض حركتهم على هدى من العلم والعرفان .

ويسرنى الآن ، وقد قدمت كتابى إلى القراء ، أن أبادر فأتقدم بجزيل شكرى إلى أبنائى الذين أبوا إلا أن يضربوا لى مثلا حيًّا على إخلاصهم ووفائهم ، وأن يبذلوا — طيبة نفوسهم — جانباً من وقتهم وجهودهم فى سبيل إخراج هذا الكتاب . وأخص بالشكر الأستاذ نصر زيدان المدرس بالمدرسة التوفيقية ، والأستاذ محمد إسماعيل عبده المعيد بكلية دار العلوم بجامعة القاهرة ، وأتمنى أن يهيئ الله لهما مستقبلا سعيداً وأن يجزيهما عنى خير الجزاء .

٢٣ رجب ١٣٧٠ — ٧ أبريل ١٩٥١ صالح عبد العزيز

تمهيد

إن فن التربية لن يصل إلى حالة الوضوح التام بدون مساعدة الفلسفة فهناك علاقة متبادلة بين الاثنين وأحدهما بدون الآخر ناقص، ولا يمكن الانتفاع به ، هذا وإذا لم تبن التربية ودقائقها على أسس نفسية وفلسفية لكانت موضوعاً مملا حتى على القائمين بالتربية أنفسهم ، ولكانت فروع التربية كالتنظيم الداخلى للمدارس والمنهاج مثلا ، أكثر ملالة وسآمة ، ولما خرجت التربية عن أن تكون موضوعاً ميكانيكيًّا صرفاً ، لا يتجاوز معلومات جافة كجداول الضرب تستظهر قبل الامتحان ، ولكانت أقرب ما تكون إلى مجموعة من المعلومات المبعثرة المهوشة لا رباط فيها ولا حياة .

وليس هذا الكتاب تاريخاً لتطور طرق التربية لكنه يسرد نواحى التربية القديمة فى مدارسها الماضية ، فيستعرض أسلوبها وينقد نظرتها إلى الطفل . تلك النظرة التى لم تعد تراعى من حاجاته إلا حيزاً من الفراغ حجمه مائة متر مكعب ومساحته عشرون متراً مربعاً ، ثم يعود لينظر مقارناً بها مدرستنا الحديثة بأسسها القويمة ، وأسلوبها الجديد ، فيذكر المدرس والطالب بجمود التربية المنصرمة ، وينبههما إلى حكم الأجيال القادمة علينا ، ذلك الحكم الذى يشبه حكمنا على السالفين ، ما لم نحفز الهمم . ونشحذ العزائم فى تقويم أسلوبنا التربوى ، وما لم ندفع التربية فى مدارسنا دفعاً إلى الأمام .

فإلى طلاب البحث فى علم التربية المبنى على أسس فلسفية ونفسية ، ومن يهمهم أمر التربية عموماً . . .

إلى هؤلاء جميعاً نقدم هذا الكتاب ، فإذا أتيح له أن ينير أمام بصائرهم مناحى هذه التربية الحديثة ، فقد حقق ما وضع لأجله .

تتناول التربية الأشخاص فتبدأ بهم من حداثة عهدهم بالحياة ، أى من طفولتهم إلى أن تخرجهم رجالا مربين .

فمَنْ هو ذلك الرجل المربىّ الذى تهدف التربية إلى تكوينه ؟

ذلك الرجل هو الذى أتيح له أن يقرأ ويفكر ، ويعرف أكثر ما يمكن من الموضوعات والمعلومات الملائمة لسنه وبيئته ، بحيث لا يعوزه الحديث فى تلك الموضوعات عندما تطرح أمامه فى مجتمع ما ، فهو على دراية بمواطن الحديث يعرف لكل مجال مقاله ، دون تلعثم أو ارتباك ، لأنه واثق من نفسه وعلى بينة من قدرها .

هو ذلك الرجل القوى الملاحظة السريع الخاطر الثاقب التفكير ، الذى يقرأ أفكار من حوله وينفذ إلى أعماق نفوسهم ويتحسس مشاعرهم ويعامل كلا منهم بما تقضى به نظرته الفاحصة وهو دقيق فى أحكامه لا يكيل المدح ، ولا يقذع فى الذم .

هو ذلك الرجل الذى يسبح بفكره فى حقب الزمان والمكان ، القادر على حكم نفسه ، وجعلها من المرونة بحيث تتكيف مع الأوضاع بكل سهولة فلا يصدمه طارئ ، ولا يذهله عارض مفاجئ ، ولا يثنيه عن شق طريقه فرقة أو بعاد عن أهله وذويه .

وأخيراً هو ذلك الرجل الذى إن آمن بحق بذل فى سبيل تحقيقه النفس والنفيس .

هو ذلك الرجل الشجاع الذى يجعل وطنه كل شىء أمامه ، يحمل روحه على كفه من أجله ، ويهتف به من أعماق نفسه متمثلا أمامه هذا القول الرائع :

إن بح صوتى فهـــذا دمى يخط على الأرض يحيا الوطن

هو ذلك الثابت الجأش الذى لا تنال منه الكوارث مهما تتابعت ولا الحوادث مهما توالت . . لأنه على علم بقوانين الحياة المتقلبة المضطربة .

هو ذلك المتواضع المترفع عن المظاهر الذى لا يرى نفسه مشجباً لأحدث الأزياء لأنه عقل قبل أن يكون جسما — حتى بعد موته فهو لا يوصى بأن تنقش على قبره آيات المدح والثناء ، مادام مصيرها الفناء .

ولنعد إلى الطفل الذى سنتعهده بالتربية لنكون منه هذا الرجل المربىّ ، ولنقارن نظرتنا إليه بنظرة الأجيال السالفة .

فى عهدنا هذا تعتبر السعادة والمرح هما المميز الواضح لعهد الطفولة ولا شك أن هذا يتعارض بشكل جاد مع الحال منذ ستين عاماً تقريباً ، بل إننا لا نكاد اليوم نرى فى طفولتنا من اللهو والمرح ، ما يهيئ الطفل لحياة مستقبلة ، يرفرف عليها الاطمئنان ، وتشيع فيها الثقة بالنفس .

لهذا كان علينا أن نتوقع لأطفالنا صحة جيدة ، ومرحاً دائماً ، فإن لم يكن أمرهم كذلك ، وجب علينا أن نبحث عن الأسباب والعلل ونقف منها موقفاً إيجابياً يكفل معالجتها ، ولنترك ظهرياً تلك الأيام التى كنا نقتصر فيها على أن نشيع حول فراش الطفل المريض جواً من الشفقة والحنان مكتفين بهذا الموقف السلبى ، حتى يقضى نحبه ، فقد مضت تلك الأيام بلا رجعة .

وفى حفلات الرقص التى كانت تقيمها سيدات القرن الماضى خير مثال على ذلك ، فقد كن يستعملن الضوء الأخضر ، حتى يبدون شاحبات كوسيلة للإغراء والفتنة وجذب الانتباه ، فى حين أنهن اليوم ولنفس الغرض يستعملن اللون الأحمر البرتقالى لأن الرجل الآن تبهره مظاهر الفتوة والحيوية والصحة .

وعلينا الآن وقد عرضنا الرسالة التى تجردنا لأدائها فى هذا الكتاب ، أن نخلص إلى تفصيلها ، بادئين بالنظم التربوية القديمة ، حتى يتسنى لنا فيما بعد أن نقارنها بما وصلت إليه التربية الحديثة من مبادئ وأساليب . .



الفصل الأول

التربية القديمة وأساليبها

التربية القديمة :

كانت التربية القديمة تهدف إلى تشكيل طبيعة الطفل بأن تفرض عليه طريقة التفكير التقليدية وطريقة العمل العادية ، بله الاستجابة العاطفية . أى أنها أرادت أن تحل محل التأثيرات الطبيعية الغريزية للطفل تأثيرات صناعية نمتها خلال عدة أجيال الاتجاهات الدينية والعقلية والاجتماعية التى نظرت إلى العواطف البشرية على أنها شر ، ورأت لذلك أنه يتحتم أن يحال بين القلب ورغباته الطبيعية ، ونظرت إلى الحواس على أنها لا يمكن الثقة بها ولذا فهى ليست جديرة بأن تكون أساساً للمعرفة ، فالنزعات الإنسانية والغرائز تنبع من طبيعة شريرة فى أصلها ، ولذا فإن وجهتها هى الشر ، ويجب أن نقتلها ، فالرغبات الطبيعية التى كانت ترمى التربية والدين إلى كبتها والقضاء عليها كان يجب أن يتحاشاها المربى ، وكل نشاط أو عمل يحتاج إلى مجهود عقلى كبير أو يبعث على الاشمئزاز العاطفى ، كان يحكم عليه بأن له قيمة تربوية ، وكان هدف التربية أن يصب الطفل فى قوالب من السلوك غير طبيعية ، حيث يكون الدافع الطبيعى مختفياً وراء السلوك الذى يرضاه ويحتم وجوده الكبار ولو كان هذا السلوك يخفى وراءه دافعاً يغاير التعبير الخارجى .

وقد تضافرت العقائد الدينية أو الفلسفية ، والنفسية والاجتماعية والتربوية على اتخاذ هذا الموقف من طبيعة الطفل . ولم يقتصر الأمر على وجهات النظر الدينية والفلسفية فى رفض التربية المؤسسة على تدريب الحواس ، واستغلال الخيال ، وتوجيه الميول الطبيعية ، والغرائز ، بل شاركتهما فى ذلك

وجهة النظر السيكولوجية ، إذ اعتقد علماء النفس أن العقل يتكون من مجموعة متباينة من الملكات ، تنمو وتتمرن بما يناسبها من الأعمال ، وتتوقف قيمتها على صعوبة العمل الذى يؤديه ، ولم ينظر إلى هذه الملكات على أنها متصلة بعضها ببعض ، ولذا اختلفت العوامل المهذبة لها . غير أن هذه الملكات لم تتساو فى قيمتها ، وأرقى هذه القوى فى نظرهم هى ملكة التفكير ، وكانوا يعملون على تنظيمها عن طريق الرياضات العقلية ، والمجادلات المنطقية ، واللغة أما قوة الذاكرة فكانوا يعتبرونها العماد الذى يرتكز عليه جميع الملكات الأخرى ، وقاسوا عليها نجاح العملية التربوية ، ولهذا أخذ تدريب ملكة الذاكرة يتبوأ المكان الأكبر . وكان أحسن طريق لتدريبهم هو حفظ مواد لا تمت إلى طبيعة الطفل بأى صلة .

وقد ساعدت النظم الاجتماعية القائمة ، على تدعيم هذه الآراء ، فكان الطفل يعتبر « رجلا مصغراً » لا يعترف له بقيمة أو حقوق حتى يتمكن من تقليد الرجال البالغين ، وفى هذا العصر الذى ساد فيه التكلف والتظاهر فى الملبس ، والعادات والسلوك والحفلات ، كان الطفل يصبغ بصبغة الكبار وتعكس لنا المؤلفات الأدبية التى ظهرت قبل عصر روسو صورة الطفل كما اعتبره الناس عندئذ . فهو ناضج فى كلامه ، ناضج فى تفكيره ، ناضج فى أعماله . فكلامه وتفكيره ، وأعماله لم تكن لتختلف كثيراً عن كلام الرجال ، وتفكيرهم وأعمالهم . وأما من ناحية التربية فكان يعامل أيضاً معاملة الكبار ويدرس ما يدرسونه من مواد ، فاللغات مثلا : كان يدرسها من جميع وجوهها المنطقية والنحوية ، ويسيطر عليها بإجهاد الذاكرة ، ويستعملها بالأسلوب التقليدى نفسه الذى كان يستعمله أهل العصر فى هذه الحياة التى بنيت على نظم كلها تكلف وتصنع .

تلك هى التربية التى كانت سائدة فى عصر روسو ، وما قبل روسو ، وظلت موجودة طيلة القرن التاسع عشر برغم صيحات قادة التربية الذين تزعمهم روسو . ويمكن أن نلخص الأسس التى قامت عليها الأساليب التربوية القديمة فيما يأتى :

أولا — لقد قدر لنا فى هذه الحياة ما قدر فواجبنا الإذعان لأحكام القدر .

ثانياً — الشر فى الطفل طبع لا يستأصله إلا مراقبة الوالدين المستمرة .

ثالثاً — لكل منا فى هذه الحياة حدود لا يتعداها ،حتى الطفل يجب أن يبقى فى مكانه ، ولو بالرغم منه ، والوسيلة لذلك هى الإرهاب والعقاب .

فلنستعرض هذه الأجيال السابقة حيث تحكمت فى أساليب تربيتهم هذه الأسس ، ولنناقش كل أساس على حدة ، ومدى ما وصل إليه الآن .

الأساس الأول

لقد كان هذا الأساس بما يتضمنه من إذعان لمجريات الحوادث عبئاً ثقيلا يرزح تحته الناس وخاصة لتطبيقه وقت ذاك ، على الحالة الصحية ، فمن يمرض وجب عليه ألا يشكو ، حتى لقد كان سن المأثور فى تواريخ حياة مشاهير ذلك العصر أن نرى تلك العبارة الشائعة : « لقد جاهد فى القيام بعمله بالرغم عن تردد علته المزمنة عليه » .

فالناس إذاً كانوا مرضى دائماً ، والموت يطفىء مشعل الحياة فى سن مبكرة عنها اليوم ، وعلوم الطب ووظائف الأعضاء مازالت فى مهدها ضعيفة الأثر فى مقاومة الأمراض مقاومة فعالة ، فما كان على الشخص إلا أن يتجلد بقوة فوق طاقة البشر ليتقبل تلك الأحكام الصارمة المنسوبة إلى القضاء ، لا لشىء إلا لأن القضاء مقدس وحكمه أيضاً مقدس . أما اليوم فإننا لا نذعن لهذا الادعاء ، بل نتمرد عليه ، وننقصه من أوله ، وليس هذا لأننا فقدنا إيماننا وتقديسنا لحكم الله ، ولكن لأنه من العبث أن نشرك « الميكروب » مع الله فى القدسية والتعظيم فنرضى بسطوته ، ونرضخ لوطأته .

ومن الأمثلة على التطور الحادث فى هذا الاعتقاد ما كان مؤكداً منذ جيلين عندما كان يذهب موظف إلى أواسط أفريقيا ، لقد كان ينتابه الجزع

والهلع لأنه يعرف مصيره الأكيد ، فهو مساق إلى « الكوليرا » ، و « التيفوس » ، حيث لا مناص من الموت ، أما اليوم فهو وعائلته يعرفون أين يكمن الخطر ويوجد ميكروب المرض ، فيعتنون بنظافة خدمهم ونظافة ملابسهم لعلمهم أن فى طيات الثوب القذر تكمن ميكروبات تبذر الأمراض وتحصد الأرواح .

الأساس الثانى :

هو الأساس القاسى الذى يحكم على الطفل بأنه شرير ، لا لشىء إلا لأنه يلعب أو لأنه جائع يطلب المزيد من الطعام ليسد به رمقه . فكأن الطفل إذاً رُجيـْل عليه ما على الرجل من قيود ، ولعل هذا كله راجع لذيوع المثل القائل : « من شب على شىء شاب عليه » .

فالطفل الذى يلعب ، يشب وهو يلعب ، ويشيب وهو يلعب ، ولا سبيل إلى الاصلاح إلا بصولة العصا ، وإرهاب السوط .

ولقد اشتط فى استعمال هذا العلاج حتى لقد بذرت فى نفوس هؤلاء الأطفال بذور الخوف ، وعدم الثقة بالنفس ، وتردد صدى ذلك فى نفوسهم عندما كبروا فصاروا فى شك من أمر دنياهم وآخرتهم . وإذا تراجعنا بعيداً حيث نصل إلى القرن الثامن عشر ، نجد أن التربية متناقضة الأوضاع ، فالوالد يحب ولده ، ويتمنى له الخير كله ، لكنه مع ذلك يقسو عليه فى المعاملة قسوة تزيد على ما يعامل به أشد المجرمين بطشاً فى هذه الأيام .

وهذا مثال لتلك التربية تضمنه خطاب من سيدة لأخرى ، تحدثها فيه عن تربيتها لأولادها :

« عندما بلغوا من العمر سنة واحدة علمتهم العصا والخوف منها كيف يحتفظ البيت بهم وبسكونه معاً ، وكيف يكون عويلهم وصراخهم همساً رقيقاً . ولما بلغوا الخامسة من عمرهم سمح لهم بيوم واحد ليتعلموا فيه الأحرف الهجائية ، ولو أن أحدهم قد تعلمها فى ساعات قليلة ، وعند ما تعلموا هذه

الحروف الهجائية ، بدأوا مباشرة فى دراسة المقطوعة الأولى من كتاب شعرى قراءة ثم هجاء فكتابة إملائية ثم المقطوعة التالية وهكذا . ولم يكن هناك ما يسمى لعباً أو لهواً ، بل جد وعمل ست ساعات متوالية كل يوم » .

وإليك ما كتبته سيدة أخرى ابنة قسيس تصف أيام طفولتها كمثال لطفولة القرن الثامن عشر : « لقد كان الزى الشائع للأطفال أن يلبسوا بتيقة من الحديد تتدلى على الكتفين . وقد كان من نصيبى أن غُللتُ فى واحدة منها منذ السادسة من عمرى إلى الثالثة عشرة ، من الصباح الباكر إلى المساء المتأخر . وقلما خلعتها أثناء هذه الفترات اليومية ، وكان علىّ أن أتلقى دروساً وأنا واقفة بهذا الزى المتعب ، فما كان يسمح لى أن أجلس فى حضرة أحد حتى والدتى ، ولم يكن يُقدم لى من الغذاء إلا كمية ضئيلة ممثلة فى كسرة خبز وبعض اللبن البارد ، وعندما أردت أن أتحرر من قيود هذا الزى ، لم أقدر على كبح جماح نفسى فى التعبير عن ابتهاجى بالانطلاق إلى الغابة المجاورة ، أعدو ما يزيد على نصف ميل هائمة دون وجهة معينة . وقبل أن أبلغ الثانية عشرة من عمرى كنت مرغمة على ترجمة مقطوعة من الشعر اللاتينى يومياً ، وأنا واقفة أرسف فى أغلال هذا الزى » .

ومما تقدم يتضح لنا خطأ ذلك الأساس الذى تميزت به التربية القديمة .

أما اليوم ولحسن الحظ فقد علمنا الكثير عن وظائف الأعضاء وحاجاتها ، أصبحنا نعلم أنه لا بد للاحتفاظ بصحتنا من أن نتمتع بحرارة الشمس والهواء الطلق ، ونحن وإن لم نتخذ من تلك الوسائل الصحية ضماناً لسلامتنا ، فنحن على الأقل نتخلص من نقد مرير يوجهه إلينا غيرنا .

لقد أصبحت الحياة الآن أكثر بهجة وتسلية من ذى قبل ، وإن المدرسة لم تعد هى فقط سبيل الطفولة إليها : بل هى وغيرها من المعاهد الاجتماعية التى تمتّ للمدرسة بصلة . سواء الوحدات الطبية المدرسية أم الحدائق العامة

كل هذا بدأ منذ العصر الفيكتورى ، حيث وضع الأساس للقضاء على القسوة ضد الطفولة ، وما إن جاءت الحرب العالمية الأولى حتى جاءت بفلسفة

جديدة ، فالرجال لا يأملون أن تشرق عليهم شمس الغد فما كان منهم إلا أن يقولوا : « دعنا نشرب ونمرح فغداً سينتهى أمرنا » لكن أمرهم لم ينته غدا كما حسبوا ، وسيمرحون لا فى الغد فقط ، بل طالما تتفتح أكمام الأزهار وتغرد الطيور .

الأساس الثالث

لنتناول الأساس الأخير من الثالوث البغيض ، الذى قامت عليه التربية القديمة ، ذلك الأساس الذى يحدد الأوضاع فى المجتمع ، ويفصل بينها بجدار متراص البنيان ، فلم يعد هناك ذلك الحاجز الكبير بين العمل والمرح ، بل إن العامل المرح أكثر إنتاجاً . وها نحن أولاء نرى العامل وقد توفرت له وسائل التسلية والتسرية ، فيجدها لنفسه وعائلته أنّى يطلبها ، فمن سيارات إلى نزهات خلوية وخارجية .

هذه الانقلابات فى أسس التربية ومبادئ الحياة ، إن لم تكن قد عمت ، وانتشرت تعاليمها فى ربوع العالم تمام الانتشار ، فستصل إلى ذلك يوماً ما .

ونحن إن عارضنا هذا التيار المنتشر ، فلن تجدى معارضتنا فتيلا ، ففى كل مكان مدرسة حديثة تربى أجيالا جديدة ، رضعت من لبان هذه التعاليم ، ونمت على الايمان والعقيدة الراسخة بها ، وكرست جهودها لتحقيق هذه المثل التى تهدف إليها التربية الحديثة ، فلن يبقى فى الوجود مثل هذا المجتمع ، ذى المصانع الكئيبة أو المدن المفتقرة إلى المكتبات العامة ، أو القوانين الجائرة المتعسفة ، فهذه الثلاثون عاماً الأخيرة قد حققت انقلابا كبيراً ما كان من المتوقع أن يتم ، ولنا نحن أن نتوقع سير التيار الانقلابى فى الثلاثين عاماً القادمة كما سار فى السالفة على الأقل .

ومما يواجه المربين من المشاكل ، إعداد النشء إعداداً يؤهلهم للتغلب على مشاكل المستقبل ، فمما لا شك فيه أن لكل عصر ولكل جيل مشاكله الخاصة ، فما كان مقصوداً بالتربية بالأمس ، لم يعد هدفها اليوم ، وهدف

اليوم لن يكون مقصد رجال الغد ، فالعالم دائم التقدم والتغير .

فبالأمس كان الناس يَطْبَعون أنفسهم على الطاعة العمياء ، لحكامهم ومدرسيهم ، وكل من له الأمر عليهم ، ولم يكن همهم إلا كسب ما يقتاتون به من ردىء الطعام ، وما يكتسون به من ردىء الملبس ، لقد كانوا منذ بدء عهدهم بالحياة فى المدارس ، يسامون العذاب ، ويعرضون للجوع يفتت أكبادهم ، والبرد ينحل أجسامهم ، والموت يحصد أرواحهم ، ومن لا يدركه الموت منهم فعليه أن يروض نفسه على التقشف والزهد ، حتى يطيب للسماء أن تناديه ، وما كان التعليم العالى ليزيد عن الأولى شيئاً ، ويخفف من حدة هذه الحياة ، بل يزيد منها كتباً تستظهر ، والمبدأ دائماً واحد ، هو إعداد مواطن خامل ؛ ليتبوأ مركزه الجامد فى ذلك المجتمع الراكد .

أما المرأة فكل تربيتها تعليم القراءة والكتابة والتدبير المنزلى .

أما اليوم فالتربية تقفز بالطفل إلى حالة تؤهله لأن يتمتع بالحياة . وهذا قانون التعليم الأوّلى الإنجليزى يبين مقاصد التربية فى فقرة من فقراته (١) :

« إن غرض التعليم الأولى الشعبى هو أن يبنى ويقوى الأخلاق ، ويوسع المدارك ويسمو بها ، وينتهز مدة الدراسة لإعداد الطفل إعداداً صالحاً لما تتطلبه حياته المقبلة ، فيعينه على تكييف نفسه تكييفاً عمليا وفكريا لهدفه فى الحياة ، ويعتمد هذا التكييف على تكوين العادات وإنمائها ، تلك العادات التى تبذر فى نفوس الأطفال حب المعرفة لما يحيط بهم ، معتمدين فى تحصيلها على أنفسهم مع إلمامهم بما يتفق وحالتهم ، من مواد الأدب والاجتماع واللغة ، التى تيسر لهم القدرة على التعبير عما فى نفوسهم ، وتعرفهم بموطنهم ، وتطبعهم على حب ما هو صالح ، وعلاوة على هذا تعمل المدرسة على تهذيب الغرائز الطبيعية ، وتقويتها ، حتى تدفع بالطفل فى مستقبل حياته إلى الوجهة العملية الطبيعية له ، مع المحافظة على صحة جسمه ، وتقويته ، لا بساعات

---

(١) Elementary Education Provincial Code 1922, p. 1.

يقضيها فى التمرين الرياضى فقط بل بتفهيمه ماذا يعمل ، ولماذا ينهج هذه الطريقة دون غيرها .

وبما أن وقت المعلم لا يتسع لكل هذه الأشياء ، إلا أنه يمكنه أن يضع أمام الطفل الأساس العام لهذه العادات ، كى يخلق منه مواطناً صالحاً ، يقدر كل ما هو نبيل ، ويكون مستعداً للتضحية بالنفس فى سبيل الحق بعيداً عن الأنانية وحب الذات ، ذا خلق اجتماعى رياضى .

ولنا أن نأمل فى الغد تحقيق هذه الآمال التى لا يتسع اليوم لتحقيقها » .

المراجع

1. A.G. Hughes and E.H. Hughes : Learning and Teaching.
2. Sturt and Oakden : Matter and Method in Education.
3. Monroe : Text-Book in the History of Education.

٤ ـ تطور النظرية التربوية ، تأليف الأستاذ صالح عبد العزيز .

الفصل الثانى

نحو التربية الحديثة

سبق أن عرفنا ما كان من أمر التربية القديمة التى كانت سائدة فى عصر « روسو » ، وما بعد عصره ، تلك التربية التى بدأ «روسو» يهاجمها بقوة وحماسة ، ولم تكن جميع تعاليم « روسو » التى نادى بها إلا تطبيقاً لمبدئه العام المعارض معارضة تامة لما سار عليه الناس فى عصره ، ومن نصائحه للمربى قوله : « سر دائماً على عكس النظم الموضوعة تجد نفسك على صواب فى معظم الأحيان» ، ولقد عبر بصور مختلفة عن تلك الفكرة بقوله : « مهما يكن الأمر فتجنب كل شىء من شأنه أن يجعل عمل الطفل شاقا إذ أننا لانهتم مطلقاً بكمية المعلومات التى يتعلمها الطفل بقدر مانهتم بأن الطفل لايعمل شيئاً ضد رغبته » . بهذا هدم روسو أسس التربية القديمة التى كانت وليدة عصر النهضة بكل ماتراه من وسائل للتقدم . هذه الوسائل التى اعتبرت التربية خلقاً للطفل على يد مدرب يلقنه الأدب ، والدين ، وماشابه ذلك ؛ ليعجل منه شخصاً غير الشخص الذى خلقته الطبيعة، لديه قدرة من المعرفة ، مقياس قيمتها الأفراد الذين يتعامل معهم ، ويسير على منهج عملى تقره القوانين الاجتماعية ، ويعبر عن عواطفه بالأساليب التى تسمح بها الشرائع الدينية ، والخلقية القائمة . عارض روسو هذه التربية ، ونادى بضرورة اتصال الطفل بالطبيعة ، واستجابته لميوله الفطرية التى تحددها مقدرته ، ورغباته الموروثة وكان الرجل المتعلم فى نظر الناس عندئذ هو ذلك الرجل الذى ألم بكثير من أنواع المعرفة والثقافة الاجتماعية ، أما فى نظر روسو فهو الرجل الذى نما نمواً طبيعياً جيداً .

وكان الرأى السائد فى هذا العصر هو أن قيمة العملية التربوية تتوقف على المجهود الذى يبذل للتغلب على الصعاب فى نقل المعرفة إلى ذهن الطفل ، ولكن « روسو » رأى أن قيمة هذه العملية تتوقف على مقدرتنا فى استمالة الطفل لتقبل أى مسألة من المسائل ، وما زال هذا الصراع بين المدرسة القديمة التى تعتمد على بذل الجهد ، وبين المدرسة الحديثة التى يتزعمها روسو والمبنية على الاهتمام – أقول : ما زال هذا الصراع قائماً حتى يومنا هذا . ومشكلة العصر الحاضر هى مشكلة التوفيق بين هذين الاتجاهين .

والأساس الأول الذى وضعه روسو ، وأكده هو أن عملية التربية يجب أن تبدأ من النزعات الغريزية ، وخطأ المربين الأكبر هو أن يحقروا هذه الرغبات أو يميتوها بدلا من أن يهذبوها أو ينظموها ، فإن تأثر الطفل بأساليب التربية غير الطبيعية كثيراً ما ينتج عنه شخصية توصف كثيراً بأنها شريرة بطبيعتها ، وقد يكون للأطفال العذر فى ذلك « فأنت تقول إن لغتهم الأولى الدموع ، وأناجد مصدق لذلك ، فمنذ اللحظة الأولى بعد ولادتهم نقف ضد رغباتهم ، والهدية الأولى نقدمها لهم هى الأغلال ، والقيود ، واهتمامك الأول بهم يأتى فى صور التعذيب » .

وكان روسو يرى أن التربية هى عملية الحياة ذاتها أو أسلوبها ، وإذا كانت كذلك فإنها تستمر طوال حياة الفرد أو على الأقل إلى سن النضج ، ويجب أن تتناسب فى كل مرحلة من مراحلها مع سن الشخص ، وحاضره . يقول روسو متسائلا : ماذا يجب أن تفكر فى هذه التربية التى تضحى بالحاضر لبناء مستقبل غير مضمون ، وتقيد الطفل بأنواع مختلفة من القيود ، وتشبعه منذ البداية – على أمل أن تعد له إذا ما تقدم وكبر – سعادة زائفة من الجائز جداً ألا يتمتع بها أبداً ، وكيف تسير هذه التربية على قواعد معقولة وكيف يمكننا أن نقر ذلك ونحن نشعر بألم هؤلاء الأشقياء الصغار الذين يؤدون كالعبيد أعمالا شاقة لاتنتهى ، وفى الوقت نفسه لايضمنون نتيجة سارة لكل هذه التضحيات ، وإن ذهابهم إلى المدرسة معناه انتهاء زمن المسرة ،

وابتداء زمن الخوف ، والدموع ، والتهديدات ، والاستبداد .

لم تعد التربية إذن عملية مصطنعة قاسية تحارب النوازع الفطرية وتصدمها ، وتعتبر الطفل رجلا صغيراً يهيأ لأن يكون رجلا كبيراً على يد المربى ، ولكنها أصبحت – وقد سمحت للقوى الفطرية أن تظهر – عملية تؤدى إلى حياة مرحة متناسقة طبيعية ، وأصبحت تتناسب مع سن الفرد يوماً فيوماً ، وتوجه نشاطه بما يتفق وميوله فى سنه الحالية . يقول روسو : « إن الطفل يعلم أنه سيصبح يوماً ما رجلا ، وأنه يزود بجميع الأفكار التى يستطيع أن يعرفها عن مرحلة الرجولة ، ولكنه ينبغى أن يبقى جاهلا تمام الجهل بكل ما يتصل بهذه الرجولة من أفكار لا يستطيع أن يفهمها » .

ولا نستطيع أن ننكر أن « روسو » أوجد عملية تربوية لها غرض معين ينبع من حياة الطفل الداخلية ، وتجاربه الشخصية، وقد قسم هذه التربية إلى مراحل كل مرحلة تتناسب مع سن الطفل . فطبيعة الطفل إذن هى التى تحدد تطور العملية التربوية ، وكذلك خبرة الطفل هى التى تحدد الوسيلة ، فجميع آراء المصلحين من رجال التربية أمثال « بستالوتزى »، و« هربارت » ، و«فروبل » وغيرهم من كبار رجال التربية ، تستمد أصولها من تعاليم روسو .

وكذلك أصبح الإشفاق على الطفل أحد العوامل التى أكدتها التربية الجديدة ، « أيها الناس كونوا إنسانيين ، وهذا أول واجب عليكم ، اعطفوا على الأطفال ، وشجعوا أعمالهم ، وغرائزهم المحبوبة » . تلك هى تعاليم ذلك الرجل الذى نسى الكثير منها فى تطبيقاتها العملية ، تلك هى نظريات « روسو » الخاصة بالعطف على الطفل من الناحية العقلية ، والخلقية والشخصية والتى طبقها « بستالوتزى » فأصبح لها وزن عظيم فى العملية التربوية .

ولقد أصبحت تعاليم « روسو »، على ما فيها من مبالغات، الدستور الذى بنى عليه تقدم التربية فى القرن التاسع عشر ، « فروسو » كان المصلح الذى نادى بعدم صلاحية القديم ، وتنبأ بالعهد الجديد ، فأصبح الملهم الأول لهؤلاء المصلحين الذين حاولوا تطبيق نظرياته عملياً أمثال «بستالوتزى» و« هربارت » و« فروبل ».

وإذا ما تساءلنا عن أثر النزعة الطبيعية فى المدارس فإن الإجابة لا تكون مواتية أو سهلة ، فإن حركة عميقة كهذه لا يمكن أن يكون أثرها مباشراً . ولكن بالرغم من هذا يمكننا أن نجد وميضاً ضيئلا لهذا الأثر عندما يتم الكشف عن نتائج هذه النزعات المتأخرة ولا سيما النزعة السيكولوجية ، ولقد كانت النتائج المباشرة لآراء « روسو » بسيطة ، وبالجملة يمكن أن نقول : إن الأثر كان عاما ولا يمكن أن يحدد بمقياس .

ولقد تمخض عن الحركة الطبيعية التى نادى بها « روسو » نزعات ثلاث : « سيكولوجية ، واجتماعية ، وعلمية » تلك النزعات التى ظهرت نتيجة للاتجاه الفكرى فى نهاية القرن الثامن عشر . نمت ، وتطورت معاً ، واندمج بعضها فى بعض لدرجة أنه أصبح من المتعذر فصلها من حيث الزمان أو المكان ، أو الشخصيات التى تنتمى إليها . وإذا بحثنا فى تأثيرها فى المدارس نجد أن الحركة النفسية كانت ذات أثر كبير فى طرق التدريس إذا ما قورنت بالحركة العلمية التى كان أثرها ملموساً ، وواضحاً فى مادة الدراسة ، كما أنها فاقت النزعة الاجتماعية التى اهتمت بمادة الدراسة وبالتنظيم .

والفكرة الأساسية التى نادت بها الحركة السيكولوجية هى أن عملية التربية ليست بعملية صناعية ،عن طريقها يعرف الإنسان الكثير من المعلومات الخاصة بشكل اللغة والأدب ، أو أى معلومات شكلية من أى نوع ، ولكنها عملية نمو طبيعية من الباطن ، أو هى عملية الإخراج عن القدرات المختلفة المغروسة فى طبيعتنا . والحركة السيكولوجية — فى بعض نواحيها — لا تخرج عن أن تكون حركة « راديكالية » تقدمية أو حركة تقدم إصلاحى حتى سارت فى طريق الإصلاح شوطاً أبعد من آراء « روسو » . وإذا كانت الحركة الطبيعية قد عارضت بكل شدة طرق التربية والتعليم السائدة فى المدارس ، تلك الطرق التى اشتقت روحها من مذهب التدريب الشكلى فى التربية فإن الحركة السيكولوجية عملت على التوفيق وإزالة الصراع القائم ، بين فكرة الميل أو الاهتمام ، وهو شعار التربية الحديثة ، وبين فكرة بذل الجهد وهو شعار

التربية القديمة . ولكن ظلت التربية القديمة مادة جذورها متغلغلة مدة طويلة خلال القرن التاسع عشر ، ولما كان هدف التربية الحديثة مصارعة الاتجاه القديم ، والقضاء عليه فإن هذا الصراع قد ظل قائماً بارزاً لم يؤد إلى التوفيق بين الطرفين .

وهناك فكرة أساسية لهذه النزعة السيكولوجية قوامها أن التربية عملية نمو للذاتية اتفقت مع النزعات التى سادت فى أواخر القرن الثامن عشر ، وأوائل القرن التاسع عشر ، ومع النزعات الاجتماعية ، والنمو البيولوجى ، ومع نظريات التطور بجميع نواحيه العلمية والفلسفية التى أخذت تتضح فى الفترة نفسها ، ومع أن هذه الفكرة قد صيغت الآن فى ألفاظ مخالفة فإن الفكرة والصيغة التى قبلت خلال جيلين أو ثلاثة كانت الصيغة نفسها التى وضعها « بستالوتزى » وهى : « أن التربية ليست سوى النمو المتزن المنسجم لجميع قوى الفرد »

على أن الفكرة نفسها بجميع صيغها المختلفة ، والتى ترجع إلى معرفة دقيقة لعلم النفس يعبر عنها فى العصر الحاضر « بتنظيم العادات العملية أو النزعات المكتسبة السلوكية » وهذا المدلول التربوى الذى يتجه نحو النمو الفردى أصبح مظهراً جوهرياً للاتجاه السيكولوجى فى التربية ، وهو من فضل أواخر القرن الثامن عشر ، وأوائل القرن التاسع عشر على التربية ، ومع ذلك فهذه النظرية لها أهميتها الاجتماعية ، وتتفق مع النزعة التى ترمى إلى تعميم التعليم ، تلك النزعة التى تقول بأنه إذا كانت التربية هى عملية نمو الفرد ، وإذا كانت عملية طبيعية وليست بعملية صناعية ، فهى عملية يمر بها جميع البشر ، وهى عملية يمكن أن ينتفع الجميع من تنظيمها ، وتوجيهها ، وبناء على ذلك تتضح أهمية تعميم التعليم الأمر الذى كان غير ممكن حين كان الاهتمام مقصوراً على التعليم العالى ، وحين كانت التربية عملية تزويد الطفل بالأفكار ، وبمظاهر نشاط البالغين .

على أن الأهمية العظمى لكثير من آراء « بستالوتزى » — زعيم الاتجاه السيكولوجى — ترجع إلى أنه بفضله حلت التجربة محل التقاليد ، وجعلت

أساساً للآراء التربوية ، وبفضله أيضاً أخذت التربية شكلا آخر – « فبستالوتزى » يرى أن الإنسان أشبه شيء بشجرة تم غرسها على مقربة من طمى وماء ، وأن البذرة التى نمت منها تلك الشجرة تشبه الخواص الطبيعية أو الموروثة فى الإنسان ، وعلى ذلك فليس فى طاقة المربين أن يخلقوا فيه شيئاً من هذه الخواص لم تحمله البذرة التى نشأ منها ، وليس عليهم إلا أن يتعهدوا هذه البذرة بالنماء حتى يخرج الزرع شطأه ويستوى على سوقه فيعجب الزراع ، فبدأت تهتم بالعوامل الوراثية ، وبعوامل إعدد البيئة .

أما « هربارت » فيبالغ بعض الشيء ويقول : إن وظيفة التربية كلها يمكن تلخيصها فى كلمة واحدة ، هذه الكلمة هى تهذيب النفس « أو هى بناء الأخلاق » وكان يرى أن كل مادة من مواد الدراسة يجب أن تعرض على الأطفال بطريقة تشوقهم ، غير أنه لم يكن فى الوقت نفسه يرضى عن هذا الضرب من التشويق المصطنع الذى اتهمه الناس به وهو براء منه . ومما قاله فى ذلك : « إن المبالغة فى وسائل التشويق ، والمغالاة فيها والإمعان فى الحرص على تسهيل الدروس بطريقة التعمل والاصطناع ، لمن أعظم الأسباب التى تعمل على تضليل الأطفال ، وتؤدى إلى اختلاط المعانى فى نفوسهم وإنه لمن الخطأ البين أن نذلل لهم جميع الصعوبات التى يصادفونها فى دروسهم حتى تصبح هذه الدروس نفسها من السهولة واليسر ، بحيث لا تكلفهم عسراً فى فهمها أو مشقة فى تعرفها ، على حين أنهم لو صادفوا فى طريقهم شيئاً من ذلك لأصبح كل منهم يعرف نفسه ، ويقف على مبلغ قوته ، وبذا يستطيع أن يميز دائماً بين ما يطيق من الأعمال ، وما لا يطيقه منها » . ويمكن أن نقول إنه من الناحية الفلسفية ، ومن الناحية السيكولوجية للتربية ، ومن ناحية المناقشات العملية قد برز أثر هربارت فى شدة تأكيده لأهمية التعليم ، وما يتبع ذلك من أهمية الطريقة التى يجب أن تتبع فى الفصل ، ولا سيما طريقة الإلقاء ، ويمكن أن نلخص آراء هربارت ، وجميع مبادئه التربوية فيما يأتى :

« إن التعليم يكون دائرة الأفكار ، وإن التربية تكون الأخلاق –

ولا قيمة للثانية بدون الأولى » .

لقد كانت الحركة الهربارتية حركة مبدئية لفلسفة التربية ، ومن مبادئ هذه الحركة اشتقت الطرق العلمية المختلفة باختلاف الزمان ، والمكان ، أما الحركة الفروبلية فقد كانت على نقيض ذلك إذ كانت تهتم بمرحلة واحدة من مراحل التعليم هى مرحلة الرياض ، ومن هذه الحركة نشأ فى عالم التربية تذوق للمبادئ التى تحتوى عليها ، والتى أمكن تطبيقها على كل مرحلة من مراحل التعليم ، وهناك تناقض عظيم فى وجهات النظر ، وفى موضع التأكيد أو الاهتمام بين نظريتى كل من هربارت ، وفروبل ، إذ أن هربارت يهمل طبيعة الطفل إهمالا تاما ، ولا يعنى إلا بعملية التدريس ، وبالاهتمام بكيفية التلقين ، أما الحركة الفروبلية فتؤكد قيمة الطفل وميوله ، وخبراته ، ومظاهر نشاطه على أنها نقطة للبداية ، ووسيلة من وسائل التعليم ، وتهدف إلى تحسين الروح السائدة ، والهدف ، والأخلاق داخل جدران الفصل . وهربارت ، يؤكد قيمة المدرس ، والآخر يؤكد أهمية الطفل . زد على ذلك أن هربارت قد أكد أهمية المعلومات على أنها وسيلة من وسائل بناء الأخلاق ؛ أما فروبل فقد أكد مظاهر نشاط الطفل المستثارة ومظاهر نشاطه الموجهة على أنها وسيلة لبناء الأخلاق . وكل من « بستالوتزى » و« هربارت » و « فروبل » ، قد جعل الهدف من التربية بناء الأخلاق ، ولكن « بستالوتزى » يرى أن هذا الهدف يتحقق بوسائل خارجية — عن طريق الإعداد المباشر فى الفضائل الخلقية — وعن طريق « اليد ، والرأس ، والقلب » ! أما « هربارت » فقد رمى إلى الهدف نفسه ، ولكنه اتخذ التعليم وسيلة لتحقيق ذلك عن طريق الأفكار التى تستثيرها الرغبات ، فالرغبات تستثير العمل ، والعمل توجهه الأفكار التى يمكن الحصول عليها بالاحتكاك بالآخرين ، وبذلك تتكون الأخلاق : أما « فروبل » فيرى أن التربية تبدأ بالنشاط الذاتى لدى الطفل ، وتنتهى من ذلك إلى الأفكار ، وتتكون الميول الإرادية . فهى فى نظره عملية وجدانية إرادية أكثر من أن تكون عملية عقلية .

لقد رأينا أن « فروبل » — مثله كمثل « هربارت وبستالوتزى » — قد أكد الناحية الخلقية فى التربية ، فالتربية لدى « فروبل » هى بناء الأخلاق ، لأنها ترسم تصميم طبيعة نشاط الطفل ، وهى خلقية ، لأنها تعمل على ربط الطفل بالحياة وهى تعبير بالغ عن طبيعة الطفل الباطنية عن طريق العمل . والتربية التقليدية أو التربية القديمة تربية ناقصة إذ أنها تنتج النمو العقلى أكثر من إنتاجها للقوى الأخرى المكملة لها ، وكما هو الحال عند « روسو » نجد أن « فروبل » يؤكد الناحية العملية ، ويود أن لا تنمو هذه القوى كما نمت قوة التحصيل والتفكير ، لأنها تتمشى فى نموها معها ، هذا وبتأسيس التربية على نشاط الطفل ، وبتوجيه التربية بمبدأ النشاط الذاتى ، تنمو القوة التنفيذية بالنسبة نفسها مع بقية القوى ، فليس هناك أى تعارض مطلقاً بين المعرفة والعمل ، ولا بين الناحية النظرية والناحية العملية ، ولا المهنة والأعمال .

والآن يتقدم بنا تاريخ التربية إلى العصر الذى نعيش فيه ، ولذلك يجدر بنا أن نعرف هذه الرسالة الجديدة التى يقوم بأدائها القرن العشرون ، ففى نهاية القرن السابق وبداية هذا القرن ظهر نبى التربية الجديد « جون ديوى » ، ورأينا نبوته تعلن عن نفسها فى عبارة من عباراته يقول فيها : « جدير بالتغير الذى يطرأ الآن على التربية والتعليم فى مدارسنا أن يمتد إلى مركز الجاذبية منه ، وهذا الانقلاب فى التربية لا يقل فى شأنه عن ذلك الانقلاب الذى أحدثه « كوبرنيكس » فى عالم الفلك فلقد نقل « كوبرنيكس » محور الفلك من الأرض إلى الشمس ، وترمى التربية الحديثة إلى نقل محور التربية من البالغ إلى الطفل ، فالطفل إذاً هو مركز الجاذبية ، والطفل إذاً هو الشمس التى تدور حولها سائر الأفلاك الأخرى » ، وكان من نتائج هذه الحركة أن أصبح الطفل محور البداية وهو المركز وهو الغاية من عملية التربية ، وغدت طبيعته حقلا لأبحاث العلماء والفلاسفة والمفكرين ، حتى أصبح عصرنا هذا يطلق عليه عصر دراسة الأطفال . على أن « جون ديوى » يعتبر أيضاً من أشد المتحمسين للاعتبارات الاجتماعية ويقول فى ذلك : « إن كل الأمم الحديثة

تخضع للتأثير المؤكد البليغ الذى يحدثه العلم ، والديمقراطية ، والصناعة فى الحياة الاجتماعية الحاضرة . وأصحاب العقول المفكرة يبحثون لإيجاد أسلوب من التربية أكثر احتراماً لطبيعة الطفل ، وأكثر تمثيلا للمدنية الحاضرة » .

ونستطيع أن نقول : إن حركة التربية الحديثة ، وإن نظمها وطرقها البيداجوجية تتجه إلى غايتين : الغاية الأولى هى مراعاة طبيعة الطفل ، والغاية الثانية هى مراعاة طبيعة المجتمع ؛ الغاية الأولى سيكولوجية ، والغاية الثانية اجتماعية . فالتربية الحديثة تحاول التوفيق بين طرفين : الطفل والمجتمع . ويمكن أن نلخص مبادئ العلامة « جون ديوى » وهو أحد زعماء التربية الأمريكيين فيما يأتى :

أولا — التوفيق بين مذهبى الاهتمام وبذل الجهد Interest and Effort فعلينا أن نبعث فى أطفالنا ميلا إلى العمل ولنتركهم بعد ذلك أحراراً فيه فسوف لا يدخرون وسعاً فى القيام به . (انظر الفصل الثانى عشر) .

ثانياً — جعل النشاط المدرسى مؤسساً على نمو الأطفال وتطور هذا النمو ، لا على المناهج التى لا قيمة لها أكثر من أنها وسيلة لغاية وليست غاية فى نفسها كما يزعم الناس .

ثالثاً — يجب أن يكون التعليم عملا لا دخل للإجبار فيه ، وفى ذلك يقول صراحة : « وليس من المعترف به اليوم أن المدرسة تستطيع أن تزيد شيئاً فى عقل الطفل أو ترفع من نسبة ذكائه ، وغاية ما يمكننا قوله فى هذا الصدد أنها تستطيع العمل على ترقية المقدرة الفكرية فيه كما تتعهد مواهبه الفطرية بالسقى والنماء » .

رابعاً — وربما كان هذا المبدأ الأخير هو أهم المبادئ التى نادى بها « جون ديوى » — يجب ألا نفصل المدرسة عن المجتمع فهى جزء منه ، وينبغى أن تكون صورة مصغرة من صوره التى تنطق عنه ، فالمدرسة الحديثة فى رأى هذا العالم الحديث هى الحياة الاجتماعية نفسها مفعمة بالنشاط والعمل زاخرة بالصناعات والمهن ، متفاعلة بالأفكار والمبادئ والمدرسة على هذا هى التى

تستطيع أن تدرب كل طفل فيها على أن يكون عضواً عاملا فى جماعة مدرسية صغيرة من تلك الجماعات التى لا بد أن تنبت فى نواحى المدرسة .

ولقد كان من أثر هذه المبادئ التى انتصرت لها التربية الحديثة أن حدث تطور فى نظم التربية وظهر هذا التطور فيما يأتى :

أولا — فيما أصاب المناهج الدراسية من تغيير ظاهر .

ثانياً — فيما رسخ فى أذهان الناس من الاعتقاد بفساد الطرق القديمة .

ثالثاً — فيما يستولى على المربين من العجب والدهشة حينما يرون بأعينهم تلك الحرية الواسعة التى يتمتع بها الأطفال فى مدارس التربية الحديثة ، أو عندما يجدون لهؤلاء الأطفال نصيباً وافراً من إدارة المدرسة نفسها ، ودخلا عظيما فى القيام بشئون أنديتها وجماعاتها ، بل فى توقيع العقوبات التى تفرض على المقصرين من أفرادها .

رابعاً — فى توثيق الصلة بين الأخلاق والتعليم ، فيرى زعماء التربية الحديثة أن خير الطرق لتعليم الأخلاق إنما هو عن طريق العمل والنشاط وما يتبع ذلك من الرغبة فى خدمة الآخرين والغيرة على مصالحهم .

تلك هى الآثار التى جادت بها قرائح التربية الحديثة ، وذلك بعض التطور الذى لحق التربية ، وما كاد هذا الصوت العظيم يصل إلى آذان المربين حتى خفوا إلى مدارسهم يتعهدونها بالتجديد ، ويعيدون إقامتها على نظام حديث ، فجعلوا أساس هذا كله الطفل وميوله ، ونظروا إلى ما يشوقه وما يدفعه إلى العمل ، فكان من نتيجة ذلك أن أصبحت عملية التعليم سارة شائقة تسير فى طريقها الطبيعى الذى نادى به « روسو » ، وسوف لا نمكث طويلا حتى نرى فى المستقبل القريب تعاليم هذا الفيلسوف الحديث قد ذاعت فى العالم المتحضر ، وعرفت طريقها إلى بيوت العلم ، ومعاهد التعليم ، وإذ ذاك فقط يطأطئ الناس رؤوسهم إجلالا لهؤلاء الفلاسفة الذين ظهروا فى سماء التربية منذ قرن أو قرنين ، وكان فى مقدمة هؤلاء جميعاً نابغة الفرنسيين « روسو » ، وزعيم فلاسفة الألمان « هربارت » ، وشيخ المربين فى الوقت

الحاضر العلامة « جون ديوى » الذى استطاع أن يهضم آراء سابقيه وأن يمثل أفكارهم وأن يمد العلم والتربية بالكثير من المؤلفات القيمة التى سوف تكون ذخراً عظيماً للعلم والمتعلمين فى الأجيال المقبلة . ولنتوجه الآن إلى ذلك البناء العظيم الذى شاده هؤلاء العمالقة من المربين لنلقى نظرات طويلة عليه .

المراجع

1. Graves : History of Education.
2. Monroe : Text book in the History of Education.
3. Dewey : Interest and Effort in Education.

٤ – المرجع فى تاريخ التربية ترجمة الأستاذ صالح عبد العزيز الجزء الأول .
٥ – المرجع فى تاريخ التربية ترجمة الأستاذ صالح عبد العزيز الجزء الثانى .



الفصل الثالث

أسس التربية الحديثة وطرقها

لو استفسرنا معاجم اللغة عن معنى كلمة « مبدأ » لم نجدها تخرج بمعناها عما يأتى :

١ – أنه القانون العام الذى يرشدنا إلى العمل .

٢ – الحقيقة الأساسية التى نتخذها كأساس لتفكيرنا .

وفى هذا الفصل سنحاول أن نضع بين يدى القارئ فكرة موجزة عن القواعد الأساسية الصادقة المتعلقة بالتدريس والتعليم ليستعين بها على التفكير السليم بروية واتزان فى مجال التربية ، كما سنحاول إمداده بالقوانين العامة ليستضئ بها فى عمله المدرسى .

ومن الواجب على كل مدرس أن يتأمل المبادئ التربوية فى ظل الحاضر ، ثم يعمل بطريقته الخاصة بعد أن يستوعب هذه المبادئ ويقتلها بحثاً وفهماً ومما لا شك فيه أن المبادئ العامة قليلة نسبيا إذا ما قورنت بطرق التنفيذ التى لا حصر لها ، كما أنها تضم إلى عمومها كونها عالمية ، فى حين أن طرق التنفيذ خاصة وذاتية . وعلى كل فإن دراسة بعض الطرق الحديثة فى التربية ستلقى شعاعاً هادياً يضىء السبيل إلى فهم وتفسير القواعد الأساسية ، وغالباً ماترسم لنا خطط التنفيذ الناجحة ذات القيمة العظيمة فى الظروف المختلفة بشرط أن تتناولها يد التهذيب والتحوير بما يلائم كل ظرف .

وسنعرض فى هذا الفصل بعض الطرق المشهورة التى جاءت بها الأعوام الأخيرة على يد المهرة من المدرسين الموهوبين الذين مهدوا لنا الطريق للتقدم

فى ميدان التربية والتعليم . وقبل أن نسوق هذه الطرق يجدر بنا أن نلخص بعض القواعد الهامة التى تميط اللثام عن سر هذا الانقلاب التربوى الشامل ، مع حرصنا الشديد على حدى المبدأ التربوى وهما : الأطفال الذين يتعلمون — والمدرسون الذين يقومون بتعليمهم ، وهذا ما جعلنا نعرض للطفل والمدرس عند تناول القواعد المتعلقة بالتعلم والتدريس .

بعض القواعد الهامة فى التربية

١ — يتعلم الطفل عن طريق النشاط النابع من قوى الميول الغريزية . فعلى المدرسين أن يفسحوا للأطفال مجالا يتفق وهذه الميول .

٢ — مواجهة الأطفال بالمشاكل المعقدة الغامضة الجذابة للقيام بحلها وتحليلها . وهذا يوجب على المدرسين أن يعملوا على إيقاظ شتى العناصر والمواهب الكامنة فى الأطفال ، كما يوجب عليهم أن يعملوا على مساعدتهم لاكتشاف هذه العناصر بأنفسهم .

٣ — اعتماد طرق التربية والتعليم على الصفحات العقلية لكل فرد ، وهذه الصفات تختلف قلة وكثرة بين الأفراد كما تتفاوت بين كل فرد وآخر ، وهذا يملى علينا تقسيم الفصل الواحد إلى وحدات متجانسة من حيث طبيعة أجسامهم وحظهم من الذكاء وميولهم وأمزجتهم بحيث يمكن تزويد كل فرد بما يلائمه .

٤ — العمل على تنمية قوى الأطفال إلى أقصى حد فى ظل جو اجتماعى تساير فيه طرق التدريس هذه الصفة الاجتماعية .

اللعب فى التربية والتعليم

تساير المدارس الحديثة فى التعليم ميول الأطفال الغريزية ، فمثلا تشبع فى أطفالها غريزة حب الاستطلاع بتقديم المشاكل والألغاز إليهم للقيام بحلها ، كما تقيم المناقشات بينهم لتشبع حب السيطرة فيهم . . وهكذا .

هذا وإن الكثير من الطرق التربوية الحديثة : كطريقة المشروع ، وطريقة الجمل فى تعليم القراءة ، وطريقة البحث فى تعليم العلوم والتاريخ والجغرافيا لأكبر برهان ساطع على تطبيق المشاكل القائمة على ميول الأطفال فى التربية والتعليم . وإذا رجعنا إلى القواعد السالفة وجدنا أن المبدأ الرابع يظهر بوضوح فى نشاط المدارس الحديثة ويتجلى ذلك فى ميدان الألعاب الجمعية ، وعقد الجمعيات المدرسية كما يتضح فى مجال العمل الجمعى . وعلى العموم فإن ميل المدارس الحديثة يتجه إلى إيجاد دوافع تحمل الأطفال على التعلم بنفس الحماسة التى تفيض بها لعبهم التلقائى ، ومثل هذه الطرق يطلق عليها فى الغالب « التعليم عن طريق اللعب » . فاللعب وسيلة الفهم والمهارة عندما يتصل الطفل بالعالم المادى والاجتماعى ، وما المهارات المتعددة من : لغوية وحركية وجسمية . . إلخ ، إلا منتج من نتاجه وثمرة طيبة من ثماره . ونقصد باللعب : التعبير النفسى المقصود لذاته المصحوب بالسرور . فلو أننا آمنا بذلك وأقدمنا على أعمالنا بروح اللعب لخلقت هذه الروح من عملنا الجدى تعبيراً سارا مقصوداً لذاته .

هذا ، ولقد تنبه علماء التربية إلى هذا السر فأدخلوا اللعب المعتمد على باعث فى ميدان التربية وشاع فى المدارس ودور التعليم .

والضحك مثل آخر لاستخدام الميول الغريزية فى التعليم ، وإذا قلبنا صفحات الماضى وقضينا بعضاً من الوقت مع مدرس قديم لوجدناه يضيق ذرعاً بتلاميذه إذا وقع بصره عليهم وهم يضحكون حتى ليظن به الرائى نوعاً من المس إزاء هذا العمل الشنيع عنده غاية الشناعة ، القبيح كل القبح . ولقد كان هذا المدرس « الكلاسيكى » يرى أن مجرد وجود التلميذ تحت سقف المدرسة كاف لا متناعه عن الضحك واللعب ، وكان يرى فى المدرسة بقعة معزولة عن الحياة الخارجية التى لا تحرم الطفل من التعبير عن غرائزه وميوله فحسب ، بل الواجب على الطفل أن يكون جادا فى عمله ، بعيداً عن الضحك الذى يرى فيه المدرس مضيعة للوقت وعبثاً به .

هذا ، ولكننا اليوم نؤكد أهمية الضحك فى التربية والتعليم فهو من الغرائز الأولية فى الإنسان ، وكل عمل تحركه غريزة من الغرائز يكون أثبت أثراً وأقوى رسوخاً فى النفس . وها هو ذا « لوينفيلد » [(١)] يحدثنا عن الضحك فيقول :

« إن فى الإنسان طاقة زائدة يحسن أن يصرفها عن طريق الضحك فى الوقت المناسب ، وإذا لم تصرف هذه الطاقة عن هذا الطريق كان لها أثر سيئ على النمو العقلى فتعطله وتعوقه عن التقدم » .

ولما كان المدرس دائماً مظهراً للسلطة والسيادة ، وكان التلميذ غالباً ما تساوره نفسه بأن يضحك على أستاذه ويضاحكه ، ليروح بذلك عن نفسه ويضفى عليها الفرح والسرور فإننا نجد الطلاب الآن يعمدون إلى حفلات السمر ويدعون إليها أساتذتهم ، وفيها وفى أمثالها يجد الطلاب متسعاً للتنفيس عن المكبوت من رغباتهم فى جو من الفرح والسرور يغمر الجميع ويخلخل ضغط التبعية التى يشعر بها التلاميذ نحو مدرسيهم . ولا شك إذا سمح لتلاميذه فى بعض الأحيان بالضحك فى حدود معقولة سيخلق بذلك جواً تربوياً بديعاً بشرط ألا يجر التلاميذ إلى الغرور وألا يجلب على المدرس الحيرة والارتباك ، فبذلك ينفس الأطفال عن شعورهم ، ويقبلون على أعمالهم فى سهولة ويسر ، ويتناولون الحياة هينة لينة بعيدة عن الهم والحزن ولا يغضبون لأتفه الأشياء ويكون شأنهم شأن المازح فى الحياة يسير فيها سيراً طبيعياً سهلا ويألف الناس ويألفونه ويسمو عنده الشعور الاجتماعى ويكون سلوكه الاجتماعى إيجابياً لا عكسيا . ولا يغيب عنا أن الضحك يجدد النشاط ويدفع الطفل إلى العمل بروح جديدة قوية لا تقف فى وجهها الصعاب .

ونحن من ناحية أخرى نحذر المبتدئين أن يقصدوا إلى ذلك أو يسمحوا للأطفال بالضحك عليهم ، ولعل قراءة المحاضرات الهزلية أو سرد القصص المضحكة هى آمن الطرق للتنفيس عن هذه الغريزة فى رحبات الفصل . ومن

(١) Lowenfeld: Play in Childhood, p. 259.

المهم على كل حال أن يحتفظ المدرس بكرامته وألا يثور لأتفه الأشياء حتى لايكون مثاراً لسخرية التلاميذ وخاصة كبارهم .

والضحك عظيم الأهمية فى التربية ، وإن الأطفال والكبار الذين يمتازون بروح الدعابة والمرح هم أقل الأفراد عرضة للرسوب فى الامتحانات والإخفاق إذا تلقوا الحياة ، كما أن الضحك يعافى المرء مما يعتريه من هموم وما ينتابه من أحزان ، ويؤدى إلى مسالمة الناس ، فهو عامل من عوامل الخلق الحسن إذا كان صادراً عن نفس طيبة لا تضمر شرًّا لغيرها ، كما أنه البرهان الخارجى على صحة العقل وسلامته .

وإليك بعض الطرق الحديثة التى كان لها أثر عظيم فى الانقلاب التربوى الشامل فى وقتنا هذا .

ا ــ طريقة اللعب وعلاقتها بالتربية

ليس من المبالغة أن نقول : إننا إذا فهمنا طبيعة اللعب استطعنا أن نتغلب على جميع المشاكل العملية فى ميدان التربية ، وذلك لأن اللعب — فى أضيق معانيه — ما هو إلا ظاهرة تختص بالطفولة ، وعن طريقه تتكشف دوافع الطفل الابتكارية فى أقوى وأوضح صورها .

فمظاهر النشاط الابتكارى كالفن والمهن من ناحية — والاكتشافات الجغرافية والكشف العلمى من ناحية أخرى جميع هذه الأشياء تمت بصلة وثيقة إلى اللعب ، بل هى فى الواقع استمرار لتطور الذاتية ونموها ، وإننا لنخطئ أشد الخطأ إذا فهمنا أنه ليس للعب الترفيهى ولا للاستجمام أى هدف آخر سوى التخلص من أعباء الحياة الواقعية ومتاعبها .

وفى اللعب نجد أن اللاعب — طفلا كان أو رجلا — يعبر عن رغبة ملحة لدى الكائن الحى للتعبير عن ذاته ، وهذه الرغبة لا بد من إشباعها وإلا ذبلت روحه . ومن أجل ذلك نجد أن جميع الإصلاحات الممكنة فى ميدان التربية ، أو فى محيط المجتمع ، تحركها دائماً رغبة شديدة فى توسيع المجال الذى تجد فيه هذه الرغبة الحيوية أنواعاً قيمة من أنواع النشاط الذى يرضى هذه النزعة ، يحدوها مثل أعلى يشبه ذلك الحلم الجميل الذى تراءى لعينى ذلك القس المتفائل ، فقد كان ينشد جمهورية يصبح فيها الجد لعباً واللعب حياة . ثلاثة فى واحد وواحد فى ثلاثة .

على أن الذوق السليم قد لا يقبل فى سهولة ذلك الهدف المثالى . ولكى نثبت صحة هذا القول فما علينا إلا أن نتناول العلاقة بين اللعب والجد ببعض التفصيل : لا شك أن كلا منهما يتضمن مظاهر نشاط متباينة ذات قيم متفاوتة ، فهناك نوع من اللعب لا يهدف إلى شىء مطلقاً سوى مجرد التسلية وشغل الوقت ، كما يوجد نوع ثان يرمى إلى أهداف تربوية محدودة ، وهناك نوع

ثالث مفعم بالهام من الأمور والجدى منها . ويقابل هذا السلم التصاعدى فى اللعب نظام آخر – يوازيه فى ميدان العمل الجدى يشغل الطرف الأدنى منه ضرب من العمل كثير الإجهاد عديم الإحساس يوشك أن يكون حيوانياً وهو فى الواقع سبة فى جبين العمل بوجه عام . كما يشغل الطرف الأعلى منه بنوع من العمل يكسب صاحبه شرف القيام به ، حتى إنه قد يرفع أمة بأسرها أو عالماً بأكمله . ومما يثير الدهشة حقيقة أن نفس المميزات التى تفرق بين أنواع العمل هى عين المميزات التى تفرق بين ضرب من اللعب وآخر . على أن مظاهر النشاط فى أسمى أشكاله تختلط فيها مميزات العمل الجدى ، فأرقى أنواع العمل هو ذلك النوع الذى يختاره صاحبه ويحد مستوياته ، أو بعبارة أخرى : هو ذلك العمل الذى يجد فيه الفرد فرصة سانحة للتعبير عن الذات فى صورة الإنتاج الفنى . ولا نكون مغالين إذا قلنا إن أرقى أنواع المدارس وأحسن نماذج المجتمعات إنما هو ذلك النوع الذى يصبح فيه الجد ضرباً من ضروب اللعب ، أو بمعنى آخر الذى يسود العمل فيه روح اللعب .

وليس من العسير على القارئ أن يدرك أن هذا المبدأ يتضمن روح النظرية التى تنادى بأن الذاتية هى الهدف الأسمى من التربية ، على أن هذا المبدأ ليس ببدعة جديدة طرقت باب التربية ، فقد أصبح له من التأثير فى النهضة التربوية اليوم ما لم يكن له فى أى وقت مضى . ومن بين الحركات التى ألهمت هذا المبدأ بطريق مباشر وغير مباشر ، تلك الحركة المباركة التى اقترنت باسم الدكتورة « ماريا منتسورى » تلك السيدة التى جذبت انتباه العالم بطريقتها الجديدة .

ومن المحتمل أن نجد فى طريقة « منتسورى » أجزاء ذات أهمية ثانوية ، وقيمة وقتية ، كما أنه من المحتمل أيضاً ألا تثبت هذه الأشياء أمام التجربة ، ولكن هذا فى الواقع لا ينطبق على المبادئ الأساسية لطريقتها ، ولا يمكن أن يقلل مطلقاً من قيمة جهودها الجبارة التى ترمى إلى إلقاء مسئولية تربية الطفل على عاتقه ، وتقلل عامل التدخل الخارجى فى نموه إلى أدنى حد ممكن ،

لأنها ترى أنه ما دام الإنسان مدنياً بالطبع فلا بد أن تتيح لأبنائها تلك الفرص التى تدربهم على التعاون والعيشة الجمعية التى يسودها الإخاء والمودة والتضامن فى اللعب والجد واكتساب الكفاءة الاجتماعية والرشاقة الشخصية .

على أن أهم ما يميز طريقة « منتسورى » إنما هو أجهزتها التعليمية التى بوساطتها يتعلم الطفل كل ماهو جدير بتعلمه أثناء حضانته وطفولته ، ذلك كحسن استغلال القدرة الحركية والتمييز الحسى ، وتعليم مبادئ القراءة والكتابة والحساب . وطريقتها فى ذلك هى أن يترك الأطفال لأنفسهم ترعاهم عين المرشدة التى ترقب حركاتهم وسكناتهم على أن يتبع كل طفل طريقته الخاصة ، ويختار الوقت المناسب له والأعمال التى فى مقدوره ويتقبلون نقد أنفسهم بأنفسهم ، وتكون نتيجة ذلك : أن يكتسب الطفل الصغير موهبة الابتكار والاعتماد على النفس وقوة التركيز ، وأن يتعود احترام الذات بجانب احترام الآخرين ، وأن يكتسب صفات الجد والعمل الذى يهدف إلى غرض معين . . . إلخ من الصفات المحبوبة التى لا يعرفها الكثير من الأطفال الذين يرسفون فى قيود الطرق الكلاسيكية ، ويختنقون بنظام التعليم فى الفصول .

وليس هناك ما يدعو إلى الشك فى هذا القول ، وما على المنكر إلا أن يمر بجماعة من الأطفال قد فك أسرهم وتخلصوا من قيود هذا النظام العتيق واستبدلوا به نظاماً آخر ترفرف فى جنباته الحرية وينتشر أريجها فى ربوعه — فإنه لا شك راجع عن غيه ومقلع عن رجعيته ومدرك للبون الشاسع بين الفصل القديم والفصل الحديث الذى تنتشر فيه السعادة والهدوء ويسوده حب العمل والميل إليه .

ومع أن الدكتورة « منتسورى » لم تهتم مطلقاً بقيمة اللعب الإيهامى وما يصحبه من قصص خرافى ، إلا أننا يمكننا أن نقول : إن الروح العامة لطريقتها قائمة على الاعتراف بمبدأ اللعب كوسيلة هامة فى تربية الصغار .

على أن هناك طرقاً أخرى تشبه طريقة « منتسورى » وإن كانت أضيق منها مجالا ، وتستخدم فى تعليم الأطفال والكبار أحسن مثل لهذه الطرق « طريقة البحث » التى تستخدم فى تدريس العلوم والتى استخدمها « آرمسترنج »

منذ أكثر من ثلاثين عاماً ، وتأثر بها تدريس الكيمياء ، والطبيعة ، وغيرهما من المواد . وما دامت هذه الطريقة تضع التلميذ موضع الباحث الأصلى أو المكتشف الأول الذى قابلته مشكلة فأخذ يصارع الظروف فى سبيل الوصول إلى الحل ، فيمكن أن نعتبرها إذن قائمة على مبدأ اللعب .

وإن الدكتور « كيتنج » — وإن كان من أشد النقاد مرارة فى تجريح طريقة البحث واستغلال مبدأ الحرية فى التربية — قد كان بالرغم من ذلك صاحب فضل كبير فى استغلال مبدأ اللعب فى تدريس مادة التاريخ .

ولا يفوتنا أن نذكر القارئ بأن حركة الكشف للبنين وما تبعها من حركة المرشدات للبنات ما هما إلا بعض الحركات المقصودة التى ترمى إلى تطبيق مبدأ اللعب فى التربية الأخلاقية .

على أن قادة الفكر الذين حذوا حذوا « آرمسترنج » و « الدكتورة منتسورى » قد حاولوا تطبيق مبدأ اللعب فى تدريس مختلف مواد المنهاج وكان لهم فى ذلك فضل عظيم . هذا وقد ظهرت طائفة من المقالات تضمنت ثورة فى عالم التربية وتناولت موضوع الحكم الذاتى والتأديب المدرسى ، ولعل مصدر الوحى والإلهام فى ظهور هذه الحركة بإنجلترا هو « هومرلين » صاحب الحركة المعروفة باسم « الجمهورية الصغيرة » تلك الحركة المشتقة من حركة أمريكية أخرى واسعة النطاق .

وسكان الجمهورية الصغيرة أحداث مجرمون « بنون وبنات » وتتراوح أعمارهم بين ١٤ عاماً فما فوق ، وقد تسلمهم « هرمولين » وفقاً لقانون الطفولة الصادر سنة ١٩٠٨ . هذا وإن القارئ لتستولى عليه الدهشة وتملكه الغرابة إذا علم أنه بمضى الزمن قد خلق « هومرلين » من هؤلاء المجرمين أطفالا أبرياء ! ! فلا غرابة بعد ذلك إذا آمنا بالطريقة العلاجية التى استخدمها هذا المعهد مع هؤلاء الأطفال . وإن أوضح نقطة فى السياسة التى نهجها « هومرلين » هى الحرية التى منحها سكان هذه الجمهورية ، فمواطنوها لم يخضعوا لأى قانون سوى ذلك القانون الصادر عنهم أنفسهم والذى هو من خلقهم .

ولقد أداروا دفة حياتهم وتولوا شئونهم بأنفسهم وتحملوا أعباء المسئولية الذاتية التى يتمتع بها أى فرد يعيش فى ظلال الديمقراطية .

على أن الدوافع التى أدت « بهومرلين » إلى أن يطرح الطرق التقليدية فى العلاج الخلقى واضحة وبسيطة : فقد كان يرى أن إجرام الأحداث لا يرجع إلى عناصر فطرية ، ولكنه ينشأ عن سوء توجيه تلك الدوافع القوية التى لم تجد منفذاً طبيعياً لها فاضطرت إلى أن تسلك سبلا ملتوية بعيدة عما يقره المجتمع . وإن العلاج النفسى لذلك لا يكون عن طريق الالتجاء إلى الكبت ، أو استخدام عنصر الشدة ولكن عن طريق الإعلاء ، وهو نفس الطريق الذى اتبعته جمهورية « هومرلين » فالحدث المجرم الذى لا يجد من يرشده إلى طريقة إصلاحه ، والذى سبب يأس أبويه ومدرسيه ، والذى كان مصدراً للشغب مع أبناء حيه يذهب إلى مزرعة « هومرلين » فيندفع إلى العمل بين زملائه الذين شغفوا بمهنهم فتحركت فيهم روح الابتكار ، ووجد كل منهم مجالا يستنفد فيه طاقته بدافع من نفسه ، دون أن تسوقه عصا الاستبداد ويلهب ظهره سوط الشدة . وسط هؤلاء الزملاء المستغرقين فى نشاطهم الذاتى يتمكن هذا الحدث من أن ينشأ نشأة صالحة ، ويربى على كسب قوته بطريق شريف ، ولا يكون عالة على غيره ، ولا يلجأ إلى التخاذل والتكاسل عن العمل الذى يدفعه إلى استجداء الأصدقاء ويعرضه لا حتقارهم .

وفى هذه الجمهورية لا يجرؤ أحد أن يثور مطلقاً ضد القانون الموضوع ، ذلك القانون الذى لم يستمد سلطانه إلا من الرأى العام ، والصادر عن جماعة كانوا يوماً ما أعضاء فى عصابات . ومن العجب العاجب أن نرى مدمن الهرب من المدرسة والكسول المتقاعد قد أصبح كل منهما عضوا نشيطاً فى جماعة الزراع ، وهكذا خلق هذا النظام من أعداء القانون وطريدى المجتمع أكبر المحافظين على القانون وأحد أبناء المجتمع المنتمين إليه .

لقد أسهبنا فى شرح آراء « منتسورى » وهومرلين وذلك لما لهما — بالإضافة إلى طريقة البحث — من أثر ظاهر . ولقد كان لهذه الحركات فضل عظيم

فى المملكة البريطانية ، وفى كثير من الدول الأوربية : فبعد ذلك الانقلاب الاجتماعى والروحى الخطير الذى نشأ عن الحرب الكبرى أخذت هذه الحركات التربوية تعلن عن نفسها وبزت النظم القائمة فعلا ، وبدأ التغيير يلحق طرق التدريس ، وساد النظام الذاتى فى ربوع المدرسة ، وليس من المبالغة أن نقول : إن هذه الحركات قد جذبت انتباه المدارس وظفرت بإعجابها فطرقت أبوابها ، وبدأت تنهار أمامها حواجز التقاليد القديمة وتتكسر قيودها إلى أن انتهى الأمر برواج هذه الآراء الحديثة وانتشار طرقها حتى فى أشد البقاع نقداً لها وسخرية بها عند أول ظهورها . ويمكن أن نلخص أهم مبادئ هذه الحركة فيما يأتى :

أولا — تغيير سلطان الوالدين والمدرسين بالنسبة للطفل ، وتحسين موقفهم منه .

ثانياً — إلقاء أكبر قسط من المسئولية على عاتق الأطفال أنفسهم ، ومرونة طرق التدريس بحيث تتسع لحاجات الأطفال المتعددة .

ثالثاً — الاهتمام بأذواق الأطفال المتعددة وقدراتهم المتباينة .

وبالجملة يمكننا أن نقول : إن هذه الحركة ترمى إلى تحقيق ذلك المبدأ الذى ينادى بأن تلقائية الفرد إنما تجد طريقها فى روح اللعب .

ولقد ارتبطت هذه الحركة منذ بدايتها برغبة فى إصلاح المادة والطريقة ، وإفساح المجال أمام مواهب الأطفال وقواهم الإبداعية ، والعمل على ربط الأعمال المدرسية بالحياة وجعلها أكثر إنتاجاً . وهذا هو الاتجاه الجديد الذى يهدف إلى إصلاح مناهج التعليم .

على أنه ليس من السهل أن نتناول بالتفصيل اتجاهات هذه الحركة الجديدة ؛ وذلك لتعدد المظاهر التى اتخذتها فى بقاع العالم المتمدين : ففى بعض الجهات اتخذت شكلا تطورياً هادئاً فأفسحت المدارس صدرها لهذا التغيير . وفى جهات أخرى ظهرت فى ثوب ثورى وأعرضت كل الإعراض عما يمس القديم أو يتصل به ، وكان المأمول لهذه الحركة الحديثة الشديدة الجرأة أن تكون قصيرة الأجل ولكن لم يحدث شيء من ذلك . وكان الأمر

بالعكس : فقد أفادت الكثير من المدرسين فائدة عظمى ، وإنه إذا كانت درجة الحماسة للإصلاح التربوى قد فترت بعد الحرب الكبرى فإن أعمال المصلحين لم تفشل قط فى أن تؤثر على الأهداف التربوية وتحدد مجراها .

وهناك مشكلتان هامتان تتصلان بموضوع التجديد فى عالم التربية وهما :

١ — مشكلة التنظيم المدرسى .

٢ — وظيفة المدرس وعمله .

فالنظام الجديد لا يتفق مع النظام التقليدى العتيق الذى يقبر التلاميذ فى الفصول ويخضعهم لجداول ثابتة ، ولكنه يجعل الطفل حراً فى أن يجوب ميادين العلم بطريقته الخاصة ، وفى الوقت الذى يناسبه ، وذلك لأن هذه المعاهد الحديثه تنهج منهجاً مناقضاً للفلسفة القديمة التى تعتنقها المعاهد الكلاسيكية القديمة التى درجت على تقسيم المدرسة إلى مجموعات من المتعلمين ، ومعاملة كل مجموعة منها كوحدة تتحرك فى اتجاه معين وبسرعة مناسبة لها ، كما أنها تنتقل من موضوع إلى آخر وفقاً أو تلبية لنداء دوافع خارجية . وإذا كانت فصول المدرسة كبيرة فلا بد من تتبع هذه القاعدة بكل تحفظ ، على أنه قد يكون هناك مجال للتوفيق بأن تقسم الفصول الكبرى أقساماً متعددة على أن يعاد تنظيمها وفقاً للموضوعات المختلفة . فهناك الموضوعات الاختيارية والشعب والنشاط الفردى للضعفاء . ولكن بالرغم من هذا التبسيط الارتجالى لطرق التدريس فلا يزال وحده هو المتحكم فى الطريقة وهو الذى يقرر ما يجب أن يتعلمه الطفل ، ومتى يكون هذا التعلم ، وكيف يكون . والطفل إزاء كل هذا لا يملك سوى السمع والطاعة ، وبذل قصارى جهده فيما يمليه عليه مدرسه .

أما « منتسورى » فتتخذ طريقاً عكس ذلك ؛ إذ أنها تنادى بأن يكون الطفل مستقلا بالعمل والدراسة بالمدرسة وأن تكون المدرسة نموذجا مصغراً للمجتمع الخارجى حولها ، وبما أن الإنسان اجتماعى بطبعه فلا بد للمدرسة من أن تفسح صدرها لنواحى العمل الجمعى . هذا ما فعلته الدكتورة « منتسورى »

بل زادت عليه فألغت نظام الجداول الثابتة وقضت قضاء مبرماً على الفصل كوحدة للتعليم : فأطفالها أحرار يسلكون ما يحلو لهم من الطرق ، وينهجون النهج الذى يرتضونه فهم يتمتعون بحرية الحركة المشروعة .

هذا مع ملاحظة أن هذه الطريقة ذاتها لا بد أن يدخلها بعض التعديل مع كبار الأطفال : فهناك حالات يصبح تكرار المعلومات فيها مجرد ضياع للوقت وللمجهود ، كما أنه توجد حالات أخرى ترتفع فيها قيمة العمل الجمعى بحيث لا يمكن أن يعادله شيء آخر . وإذن فلا بد من الاهتمام بمظاهر النشاط الجمعى أو التعاونى ، كما هو الحال فى الموسيقى وفلاحة البساتين وأعمال الحقل ، والأشغال اليدوية ، والتمثيل والرياضة البدنية . ولكن على الرغم من تلك الحاجة الماسة إلى هذا النظام الجمعى فى العمل فلا زال هناك فرق واضح بين روح هذا النظام ووظيفته ، وبين روح ذلك النظام التقليدى ، وإن الدلائل لتبشر بأن هذا النظام الجديد ليس نظاماً عملياً فحسب ، بل هو نظام كفيل بأن يؤتى أشهى الثمرات وأطيبها إذا ما قورن بالنظام القديم وإذا قسنا تلك النتائج الجديدة بالمعايير القديمة .

هذا ، وأما وظيفة المدرس : فقد يصعب علينا أن نحدد عمله فى هذا النظام الجديد الذى من شأنه أن يشجع الذاتية ، وإن هذه المشكلة لتزداد تعقيداً إذا ما نظرنا إلى ما تنادى به « منتسورى » وهو أن يكون المدرس مرشداً فقط ، وعلينا أن نلاحظ أولا وقبل كل شيء أنه مهما كانت ظروف المدرسة طبيعية « Natural » فهى لا تزال بيئة مختارة وعالما صناعيا وسط هذا العالم الطبيعى ، وعلى المدرس أن يقوم فيه بعملية الانتقاء .

فالمدرسون يهيئون المسرح ويعدونه للاعبين ، وإن كانوا يروون أنهم لا يساهمون فى إعداد الرواية . فهم وإن كانوا فى الواقع يراقبون حركة النمو والتطور بروح ملؤها الصداقة والحب ، إلا أننا لا يمكننا أن ننكر ألبتة أنهم هم الذين يحددون الشكل النهائى الذى سيتخذه مجرى التمثيل .

من أجل ذلك يمكن أن نقول : إن الطفل فى مدرسة « منتسورى »

وإن كان يعمل ما يريد فإن ما يريده مرسوم فى نطاق دائرة موضوعة من قبل : فهو يقوم بوضع أسطوانات فى ثقوب مناسبة لها ويرتب الألوان حسب تدرجها ويتعلم كيفية العد من جهاز معروف « بالسلم الطويل » . وما دامت الطريقة قد نظمت العمل بهذا الوضع فهى لم تترك شيئاً يفعله فى الواقع .

وأهم ميزة تميز هذه المدارس هى انسجام « الروتين » الذى تتبعه : ففيها يستخدم الأطفال الأجهزة التعليمية ، ولكن على أى وجه تستخدم هذه الأجهزة ؟ وكيف يتأتى لهم أن يقوموا بذلك ؟ .

إن الأطفال يتمكنون من القيام بذلك وفقاً لإرادة المدرس الذى يحرص على أن يستخدم الأطفال الأجهزة فيما أعدت له : فالأسطوانات الخشبية مثلا يجب أن تستغل فى تعويد الأطفال دقة التمييز الحسى واللمسى ، لا لتكون دمى يلهو بها الطفل ويعبث . على أن صحة هذا الاستغلال تنتقل من طفل إلى آخر عن طريق التقليد ، ويصبح ذلك ركناً هامًّا من أركان التقاليد المدرسية ، وتكون وظيفة المدرس وإرادته الكامنة هى العمل على بقاء هذه التقاليد واستمرارها .

ونحن إذا ما تكلمنا على معلمة مدرسة « منتسورى » كمرشدة فلا نقصد بذلك أنها سلبية فى موقفها من الطفل ، بل هى فى الواقع مرشدة إيجابية نشيطة ، وظيفتها أن تقف على مقربة من الطفل ولا تتدخل فى شئونه من غير مبرر ، وهى يقظة دائماً ، وعلى أتم استعداد إذا ما دعا الأمر إلى تدخلها . وعليها فوق ذلك أن تحتفظ بسجل دقيق يشير إلى مدى تقدم الطفل ويعرب عن حاله ، مثلها فى هذا كمثل الأم الرؤوم التى تباشر طفلها وتوليه عناية فائقة مع احتفاظها بقدرتها على ضبط النفس ، وهى تتطلع باستمرار إلى تلك الفرصة الذهبية التى ينطق فيها الطفل بكلمة أو يقوم باقتراح وعندئذ فقط تتقدم إلى الميدان .

أما وظيفة مدرس الكبار من الأطفال فلن تتغير فى روحها العامة عن هذا الاتجاه ؛ فهى وإن كانت تتطلب قدراً كبيراً من المهاره الفنية والذكاء

والمعلومات فإنها تستلزم مع ذلك أموراً أخرى : فسيصبح من عمله أن يهيئ البيئة التى تشجع دوافع الأطفال نحو الفنون والعلوم وتقودهم فى هذا الا تجاه قيادة رقيقة حكيمة . هذا فضلاعن أن المدرس الذى هو بحكم مهنته متعمق فى تقاليد موضوع تخصصه — عليه أن يلجأ إلى طرق الإلهام والإيحاء والنقد ويستخدمها فى نقل أسرار هذه التقاليد إلى الباحث الصغير فيقبل عليها من تلقاء نفسه . فالمدرس فى الواقع ما هو إلا وسيط أو ناقل لرسالة "Idea Carrier" من العالم الكبير إلى العالم المدرسى . وسوف يؤثر على تلاميذه فيخرجون إلى هذا العالم وقد أينعت فيهم مثالية العمل والإخلاص له والتفانى فيه.

هذا وإذا كان التنظيم والتعليم الجمعى سوف يفقدان ما لهما من سلطان فى النظم الجديدة ، فإن بقاءهما سيظل ضرورة لازمة يدعو إليها الاقتصاد المدرسى ، وإن المدرس الحديث لن يعرض عن فنون التربية القديمة كل الإعراض ، تلك الفنون التى لا تمثل أخطاء الأقدمين بقدر ما تثبت مدى ذلك النجاح الذى أحرزوه فى أجيال متعاقبة ، كما تصور مقدار ما بذلوا من جهد جهيد وصبر شديد فى أداء رسالتهم فلابد لهذا الناشىء الحديث أن يتناول تراث الأقدمين بروح النقد البرىء ، ويتعهد بالتهذيب والتعديل ليخلق منه وسيلة صالحة ودعامة قوية فى تشييد الأهداف الجديدة .

وإذا ما انتقلنا من ميدان التربية العقلية إلى ميدان التربية الأخلاقية وجدنا أن بعض المتحمسين لحركة التجديد على أتم استعداد لقبول ذلك الرأى الذى يذهب إلى أن طبيعة الطفل خيرة ولا تحتاج إلى توجيه ، وأنه إذا ترك وشأنه إزاء الجمال الخلقى فلابد وأن يتكشف له فى حياته كما تتكشف الزهرة عن جمالها الطبيعى ، هذا هو رأى المتفائلين . ويناقض ذلك رأى المتشائمين الذين يرون أن طبيعة الطفل شريرة وأنه طبع على الخطيئة . ونحن نرى أن فى كلا هذين الرأيين غلواً لامبرر له ، والمسألة لا تعدو أن تكون نتيجة حالات مزاجية تحكمت فى زعيميهما ، وهما « روسو ، وجرميه Germiah » فالواقع الذى لا سبيل إلى إنكاره هو أن سبيل الخير فى هذه الحياة يبشر دائماً بالنمو ،

وهذا ما لا يتأتى لطريق الشر أن يحققه ، فمظاهر النشاط الخيرة قد تكون عاملا من عوامل نمو الذات ، أما مظاهر النشاط الشريرة فهى وإن كانت تنتعش فى بعض الأحيان إلا أنها تحمل بين طياتها بذور انحلالها وعطبها ، فإذا كانت الكائنات الحية أشد من غيرها حاجة إلى نمو نزعة الابتكار فيجب عليها أن تبحث عن عناصر الخير وتجد فى طلبها ولا تهدأ إلا إذا انتهت إلى غايتها . على أن تاريخ الإنسانية وما فعله الإنسان بأخيه الإنسان يرينا مدى الشك الذى أصاب هذا البحث عن عناصر الخير وكيف وصل فى النهاية إلى تلك المأساة .

هذا ، وإذا توقعنا أن تكون دوافع الطفل ذات أساس حيوى فعال يتجه نحو عناصر الخير ، فإنه من الصعب جداً أن نتوقع أنها وحدها كفيلة بأن تحل مشاكل الحياة دون أية مساعدة ، تلك المشاكل التى حيرت أصحاب العقول الجبارة من بنى البشر . بعد هذا لا يمكننا أن نتجاهل وجهتى نظر كل من : « شرستن وشللى » ويتلخص رأى الأول فى عبارته المشهورة : « متى اجتمع شخصان أو ثلاثة فلا بد أن يكون الشيطان بينهما » ، أما رأى الأخير فيتلخص فى تلك العبارة المأثورة : « إن الخلاص من الخطيئة مثله مثل كل شىء طيب لا بد أن يكون نابعاً من الباطن وإلا نكون قد أجرمنا أكبر جرم فى طبيعة هذه الحياة » .

ويجب أن يكون لتهذيب الأخلاق ما لتثقيف العقول من مجال محدد ووظائف هامة : ففى حالة صغار الأطفال لا يمكن أن نسلم بأن نعهد لمدرس البيئة بأن يقتصر على إعداد المسرح ليمكن الطفل من إظهار نواحى نشاطه المختلفة ، كما يمد الطفل بممثلين يشتركون معه فى إخراج الرواية ويكون هؤلاء من أقرانه وأنداده ، بل نحن نعتقد أن المدرس بما له من بسطة فى العلم ونمو فى الشخصية يكون عاملا هاما ذا أثر فعال فى العقول التى يرعاها وذلك عن طريق القدوة والمثل الصالح ، لا عن طريق النصح والإرشاد ، وعلى يده يتعلم الطفل شتى الطرق ويتدرب على المواقف المختلفة ، كما ترتقى ميوله ومواهبه التى تميزه عن

الحيوان وتفرق بينه وبين الإنسان الهمجى الذى لم يتعهد بالرعاية والتهذيب . وليس هناك أدنى شك فى أن مثل المدرس العليا وقيمه الروحيه ستنتقل إلى تلاميذه ويستمدون منها المؤثرات التى ستوجه دوافعهم الاجتماعية وتصوغهم فى أشكال محدودة وطيبة .

وهكذا الأمر فيما يتعلق بمدرسى الكبار من الأطفال ، فهو وإن كان لا يستطيع تطبيق مبدأ تشكيل الأخلاق على الشباب ، لأن ذلك يتعارض مع ما عليه الشباب من عزة فى النفس وما يمتلكهم من الغرور ، فإنه بالرغم من ذلك يستطيع أن يستغل ما وهبه من مؤثرات توجيهية ، ومن إيحاء ناتج عن تفاوت فى السن واتساع فى المحيط العلمى ، وخبرة فى الحياة ، يستطيع أن يستغل ذلك كله فى التأثير على الأخلاق ، فأثر المدرس لا يمكن إنكاره فى توجيه الجو الأخلاقى فى المدرسة أو الفصل وذلك عن طريق التأثير فى قراءات التلاميذ ودراساتهم ، ولو أن تلاميذ اليوم وشباب المستقبل سيواجهون فيما بعد موجات الولاء والآمال التى تهدر فى محيط الحياة الخارجية ، إلا أن واجب المدرس يحتم عليه أن يتعلم هؤلاء الشباب عن طريق تأثيره معنى ذلك الولاء وأهمية تلك الآمال ، وذلك ليستطيعوا فيما بعد أن يشقوا الطريق الذى يريدونه ويستعدوا لتحمل المسئولية بالقدر الذى تسمح به سنهم . .

هذا ، وهناك مبدأ أخلاقى آخر لا يقل خطورة عن المبادىء السابقة ، وهو : أن عمق الأفكار الأخلاقية يتوقف إلى حد بعيد على مدى تعلمها عن طريق الخبرة ، ومدى استغلالها كمرشد فى أفعالنا ، وهنا فقط تظهر أهمية الحكم الذاتى الذى يتلخص فى إلقاء عبء حكم التلاميذ على عاتقهم ، وبهذا نتخلص من تلك النظريات الميتافيزيقية عن طبيعة الخير ومدى تأصلها فى الطبيعة البشرية .

ومبدأ الحكم الذاتى مبدأ هام جدير بالمدرس ألا يهمله . ويمكنه أن يقابل ما يصدر عن التلاميذ من أخطاء بصدر رحب ، وينتهز الفرص الطبيعية ليبين لهم عاقبة أعمالهم . فبالإضافة إلى واجب المدرس كمواطن فى المجتمع

المدرسى ، ذلك الواجب الذى يشترك فيه مع تلاميذه ، عليه مسئوليات أخرى لا يمكنه أن يتنصل منها : فعليه أن يراقب العمل المدرسى ويعمل على تسيير دولابه سيراً طبيعيا بعيداً عن عبث الشواذ ، وإذا ما هدد الخطر أركان المدرسة ولم يجد المدرس وسيلة إلى الإقناع الذى يحمى به عناصر الخير من الهبوط إلى الهاوية فعليه حينئذ ألا يتوانى عن التدخل بحزم ليحفظ على المجتمع خيره .

وليس هناك ثمة تناقض بين هذه النتيجة وبين المقدمات التى تقدمنا بها ما دام المدرس على ثقة بأنه يعمل لا كمستبد يحاول أن يوقف كل شخص عند حده ، ولكن كوسيط بعث به المجتمع الذى ينتسب إليه كما ينتسب إليه الجانى تماماً ، والذى يجب على كل منهما أن يظهر نحوه خالص فروض الولاء والاحترام. فالمدرسة حقيقة تاريخية يجب أن تعلو المجتمع الأكبر الذى لا تشغل منه أكثر من وظيفة عضو واحد .

المراجع

١ ــ التربية ، مادتها ومبادئها الأولية ترجمة الأستاذ صالح عبد العزيز

2. T.P. Nunn : Education, its Data and First Principles.
3. W. Boyd : Towards a New Education.
4. J. Adams : Modern Developments in Educational Practice.
5. Rugg and Shumaker : The Child Centred School.
6. A. Ferrier : The Activity School.
7. A. Hamaide : "The Decroly Class".
8. B. Russell : On Education.
9. Maria Montessori : The Montessori : Method.
10. N. Mac Munn. The Child's Path to Freedom.
11. H. Caldwell Cook : The Play way.
12. E.T. Bazlay. Homer Lane and the Little Commonwealth.

ب- طريقة منتسورى

نشأة طريقة منتسورى

يرجع الفضل فى انتشار طريقة منتسورى وظهورها فى ميادين التربية إلى الأحوال الاجتماعية التى كانت سائدة فى إيطاليا فى أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين ، ذلك أن تفاقم الشرور الاجتماعية التى انتابت الأحياء الفقيرة فى روما وضواحيها دفع بعض المفكرين إلى العمل على إزالتها ، وإنعاش الحالة الاقتصادية فى البلاد ، وكان من أهم المشروعات التى قامت لهذا الغرض مشروع إنشاء جميعة تسمى باسم « جمعية الإنشاء الحسن » ، وكانت هذه الجمعية تهدف إلى شراء مقاطعات شاسعة والعمل على استغلال موارد هذه المقاطعات على أحسن وجه ، وكانت الخيرات التى تدرها هذه المقاطعات تعود على الزراع الذين يعملون فيها ، وقد ظهرت الآثار الاجتماعية لهذا المشروع فأنقذ الكثيرين من غائلة الجوع وتحسنت الأحوال الاقتصادية للكثيرين ممن كانوا على وشك الإفلاس .

ثم ظهرت المشكلات الخاصة بالأطفال الذين هم فى سن تخول لهم دخول المدارس ، فكان هؤلاء الأطفال منطلقين على سجيتهم ، يلعبون كما يحلو لهم ، وكان من الطبيعى لهؤلاء الأطفال بحكم صغر سنهم وعدم تقديرهم للأغراض التى نشأت من أجلها الجمعية أن يتناولوا أبنيتها بالعبث والتخريب ، وحينئذ ظهرت فكرة صائبة فى ذهن الرئيس العام للجمعية وهى أن يجمع فى حجرة كبيرة جميع الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين الثالثة والسابعة ، وأن يظلوا تحت إشراف معلمة خاصة قد خصصت لها حجرة فى منزل المقاطعة ، وكانت هذه الفكرة منشأ ما يسمى بمنزلة الطفولة "The house of Children"

وقد شجع رئيس الجمعية على الإقدام على هذه الفكرة ما أدركه من أنها

لن تتكلف من المصاريف أكثر مما كان يدفع فى ترميم ما يفسده هؤلاء حين كانوا يتركون على سجيتهم فيعبثون بما تصل إليه أيديهم .

وكان الهدف الأول الذى يرمى منزل الطفولة إلى تحقيقه هو أن يقدم لأبناء المزارعين والعمال الذين يضطرون إلى الغياب نهاراً عن منازلهم ، نفس الرعاية التى كانوا يلاقونها على أيدى آبائهم لو لم يكن هؤلاء منصرفين إلى أعمالهم ، ولم تكن الجمعية تتقاضى نفقات ، ولكنها كانت تصر على إرسال الأطفال فى السن المحددة . كما كانت تصر على نظافة الجسم والملبس ، وكذلك كان على الآباء تقديم فروض الاحترام للمشرفة ومساعدتها فى تربية هؤلاء الأطفال . وكان للمشرفة حق طرد الأطفال الذين يذهبون إلى المدرسة بوجوه قذرة أو ملابس ملوثة ، وكذلك الأطفال الذين يثبتون أنهم ليسوا أهلا للإصلاح بل دائماً يقعون فى المحظور ويرتكبون الأخطاء ولا يطيعون الأوامر.

فالحاجة الاجتماعية إذن هى التى أوجدت هذا النوع من المدارس ، وهى أيضاً التى أعطت الفرصة لظهور الدكتورة منتسورى وانتشار طريقتها فى ميادين التربية .

ذلك أنه فى أواخر سنة ١٩٠٦ عهد الرئيس العام للجميعة إلى الدكتورة منتسورى بتنظيم مدارس الأطفال فى مقاطعات روما . وكانت طريقة منتسورى هى الطريقة التى اتبعتها نتيجة لخبرتها وتجاربها السابقة فى ميادين التربية والتعليم .

ومنتسورى سيدة إيطالية ولدت سنة ١٨٧٠ واتجهت فى بداية حياتها اتجاها علمياً ؛ إذ التحقت بجامعة روما وحصلت على إجازة طبية سنة ١٨٩٤ . وقد التحقت ماريا منتسورى بعد ذلك ، كطبيبة مساعدة ، بمستشفى الأمراض العقلية بروما ، وفى أثناء اشتغالها بالطب هناك وجدت فى نفسها ميلا خاصاً لدراسة التربية ومعالجة ذوى العاهات وضعاف العقول من الأطفال ؛ ويتجلى ذلك الاتجاه فى عبارتها الخالدة « لقد اختلفت مع زملائى فعقيدتى أن الضعف العقلى يمثل فى أساسه مشكلة تربوية أكثر من أن يرجع إلى مشكلة طبية » .

ومنذ ذاك الوقت نجد أن منتسورى تنكب على قراءة كتب التربية .

وفى سنة ١٨٩٨ تتاح لها فرصة إلقاء إحدى المحاضرات فى مؤتمر التربية الذى عقد فى « تورين » عن تعليم ذوى العاهات العقلية وتصرح بأن مثل هؤلاء المرضى أشد احتياجاً إلى العلاج بأساليب التربية منهم إلى العلاج الطبى ، فيعجب بها وزير المعارف ويدعوها لإلقاء سلسلة من المحاضرات على المدرسين فى روما ، وبهذه الطريقة نجد أنها تضع أساساً لمدرسة جديدة لضعاف العقول من الأطفال هى مدرسة « أورتوفرنيكا » The Scuola Ortofrenica التى أشرفت على إدارتها .

ولقد تأثرت الدكتورة منتسورى فى آرائها الخاصة بتعليم ذوى العاهات العقلية من الأطفال ، بآراء كل من « إيتارد » و « سيجوين » وهما ممن كان لهم فضل الأولوية فى ميدان معالجة ضعاف العقول . وكان تأثرها بآراء « سيجوين » عظيماً جداً ، واستخدمت الكثير من أجهزته وزادت عليها الشيء الكثير ، واستطاعت أن تبتكر ابتكاراً عظيماً فى هذا الميدان . ولقد قضت منتسورى سنتين كاملتين (١٨٩٨ — ١٩٠٠) فى إدارة مدرسة « أورتوفرنيكا » مجربة طرق « سيجوين » فى تربية ضعاف العقول دون كلل ، واكتسبت فيهما خبرة تربوية واسعة كما يتجلى ذلك فى قولها : « إن هاتين السنتين اللتين قضيتهما فى التربية أولى مؤهلاتى العلمية فى التربية وأصدقهما » .

"The two years of practice are my first and indeed my true degree in pedagogy".

وقد أدى نجاحها فى هذا الميدان إلى اعتقادها أن هناك خطأ كبيراً فى طرق العاديين من الأطفال ، وقد زادت شهرتها وعظم صيتها عندما نجح أحد ضعاف العقول عندها فى امتحان شهادة عامة وكان نجاحه لا يقل فى نسبته عن نجاح غيره من الأطفال العاديين . ولقد أدهشت هذه النتائج التى وصلت إليها منتسورى الكثير من المربين . أما هى فقد كانت فى منتهى التواضع عندما ردت على هذا الإعجاب قائلة : « إن نجاح ضعاف العقول وقدرتهم على منافسة الأطفال العاديين إنما يرجع إلى عامل واحد فقط وهو أنهم تعلموا بطريقة مخالفة » .

"To me, she said,the boys from the asylums had been able to compete with the normal children only because they had been taught in a different way".

ومنذ ذلك الوقت بدأت منتسورى تفكر جديًّا فى تطبيق ذلك النوع من التربية والتعليم الذى استخدمته مع ضعاف العقول على العاديين من الأطفال .

عكفت منتسورى بعد هذا على الدراسة الجامعية والتحقت ثانية بجامعة « روما » وبدأت تدرس التربية التجريبية وعلم النفس التجريبى وأخيراً منحت منصب التدريس فى جامعة روما .

وفى سنة ١٩٠٦ عهد إلى الدكتورة منتسورى بالإشراف على تعليم أطفال الأحياء الفقيرة فى روما كما سبق أن ذكرنا . وفى سنة ١٩٠٧ فتحت أول مدرسة من ذلك النوع ، وأطلق عليها اسم « مدارس الأطفال » أو « بيوت الأطفال » "Casa dei Bambini" واهتمت منتسورى بثلاثة أشياء :

(ا) بصحة الأطفال

(ب) بالتربية الخلقية

(حـ) بالنشاط الجسمانى

وكان فى كل مدرسة من تلك المدارس مرشدة أو ناظرة ، وطبيبة وحاضنة ، وكانت تلك المدارس تقبل الأطفال ما بين سن الثالثة والسابعة ، وكان التعليم بالمجان . وتلا ذلك إنشاء مدارس من هذا النوع ليس فقط فى أنحاء روما بل فى بعض أجزاء إيطاليا مثل ميلانو ، ثم فى سويسرا الإيطالية ، فكانت تجربة اجتماعية تربوية شائقة أدخلتها منتسورى فى ميدان حياة الطفولة : « إن فحوى تجاربى البيداجوجية تتمثل فى بيوت الأطفال ، إذ أنها عبارة عن نتائج سلسلة محاولاتى التى قمت بها فى ميدان تربية الأطفال الصغار مضافاً إليها طرق استعملتها من قبلى مع ضعاف العقول » .

There lies the significance of my pedagogical experiments in the "Children's houses : it represent the results of a series of trials made

in the education of young childern with methods already used with deficients".

والفكرة التى أوحت إلى منتسورى بطريقتها هى : « أن الطفل ما هو إلا جسم ينمو ونفس تتكون ، وهاتان الخاصتان ترجعان إلى شيء واحد هو الحياة نفسها ؛ لذلك يجب علينا ألا نشوه أو نخنق هذه القوة الغامضة ، وعلينا أن ننتظر ولا نتعجل ظهورها ، ولنعلم أن فى نجاح أحدهما نجاح الآخر » . ولم يمض عام واحد حتى عرف اسم منتسورى وذاع صيتها فى جميع أنحاء العالم . ومن إيطاليا انتقلت طريقة منتسورى إلى سويسرا ومنها إلى الأرجنتين . وبدأت تجد من يدافع عنها وعن طريقتها فى الولايات المتحدة سنة ١٩١٠ وفتحت فرنسا أبوابها لطريقة منتسورى وقبلتها فى مدارسها سنة ١٩١١ ، ووصلت إلى إنجلترا سنة ١٩١٣ حيث بدأت الحماسة تدب وبدأت تتكون « جمعية منتسورى للمملكة المتحدة » .

The Montessori Society for the United Kingdom.

وفى السنوات التالية قامت بإلقاء سلسلة من المحاضرات فى عدة مدن بالولايات المتحدة بأمريكا . وفى سنة ١٩٢٠ ظهر للدكتورة منتسورى كتابان هما :

١ ــ كتاب « الطريقة الراقية لمنتسورى »

The advanced Montessori method

٢ ــ وكتاب « المادة التعليمية لتربية الأطفال من سبع سنوات إلى إحدى عشرة سنة » .

The Didactic material for the children from 7 to 11 years.

ومفتاح طريقة منتسورى إذن يمكن العثور عليه فى الطريقة التى كانت تتبعها فى تربية ذوى النقص . والواقع أن ما أدخلته منتسورى على طريقتها من تعديلات لتلائم تربية الأطفال العاديين لم يغير من جوهر طريقتها فى تدريب ذوى النقص تغييراً كبيراً .

تربية ذوى النقص عند منتسورى

لما كانت طريقة منتسورى تهدف أصلا إلى تربية ذوى النقص العقلى فإن القانون الأول لهذه الطريقة يقول : إن مخاطبة عقلية مثل هذا الطفل يجب أن تكون فى مستوى أقل مما لو طبق هذا على طفل عادى . وعلى هذا فنحن فى احتياج إلى استخدام حواس الطفل أكثر من عقله ، ولذلك كان الاهتمام بتدريب الحواس عند منتسورى فى المقام الأول . وتقول منتسورى : إن حاسة اللمس هى أهم الحواس ، بل إنها تهيمن على باقى الحواس وهى إلى جانب ذلك من الحواس التى تلاقى تطوراً كبيراً فى السنين الأولى من حياة الطفل ، فهى إن أهملت فى هذا الطور فقدت الكثير من قدرتها الوظيفية بعد ذلك ، وقد كان الاهتمام الذى وجهته منتسورى إلى حاسة اللمس عظيماً إلى الحد الذى جعل بعض مؤرخى التربية يسمون طريقتها بطريقة « التعليم باللمس » .

على أن هذا لا يجوز أن يؤدى بنا إلى الاعتقاد بأن طريقة منتسورى كانت ترتكز على أسس فسيولجية، صرفة ، إذ الواقع أنها كانت تقوم على أهم الأسس السيكولوجية التى تقوم عليها التربية الحديثة . فالدكتورة منتسورى تصر على مراعاة التطور العقلى للطفل ومراعاة ميوله وفى ذلك تقول : « يجب أن نهتم بالتربية التى تؤدى إلى إشباع خبرة الطفل . والطفل يمر بلحظات نفسية يكون استعداده العقلى فيها لتقبل المعلومات قويا فإذا نحن تركنا هذه اللحظات تمر هباء ، فمن العبث أن نحاول إعادتها ، إذ يكون الوقت المناسب قد مضى » . ثم تقول : « إن الطفل إذ لم يستطع أن يقوم بعمل ما أو أن يتذوق حقيقة ما فيجب على المدرسة ألا تصر على إرغامه على ذلك ، بل يجب أن تفرض أن هذا العمل قد جاء قبل أوانه وعليها أن تنتظر الدلائل التى تثبت أن الحاجة إلى هذا العمل قد أصبحت ماسة » .

ومن مظاهر مراعاة الدكتورة منتسورى للتطور العقلى للطفل أنها لا تقر العمل حسب جدول دراسى موافق عليه من السلطات ولكنها تعترف بالفترات

التى يجد فيها الطفل نفسه ميالا إلى إشباع ميوله ، وعلى هذا نجد فى مدارس منتسورى طفلا يشتغل بلا انقطاع فى عمل انتقاه هو لنفسه ، فهو لذلك لا يبدى تذمراً ولا تأففاً . وما دام الطفل سيختار لنفسه نوع العمل أو الموضوع الذى يكون موضع دراسة فإن الدكتورة منتسورى تقول : إن الجوائز فى هذه الأحوال لا داعى لها ؛ فهى لا تقر مبدأ العقوبة أو منح الجوائز المادية للمتفوقين ، ولذا رفضت ذلك من مدارسها رفضاً باتا ، وكيف تبقى على مبدأ آمنت بأنه كفيل بتدهور مستوى النفس البشرية ، فهذه ليست بواعث طبيعية ، بل قسرية ، وإذ وقعنا فيها كان مثلنا كمثل الفارس الذى يقدم لجواده قطعة من الحلاوى ليشجعه على الجرى ، أو سائق العربة الذى يلهب ظهر جواده بالسوط ليلبى نداءه ، وشتان بين الجواد فى كلتا الحالتين ، وبين جواد آخر يمرح حرًّا طليقاً فى بيئة طبيعية .

فمجرد شعور الطفل بأنه بلغ ناصية الأمر فى موضوع ما أكبر جائزة يمكن أن ينالها إذ أن « تقدمه الشخصى وشعوره بهذا التقدم هما سبب سروره الحقيقى ، وربما يكون سروره الوحيد » . بل إن اختيار الطفل للموضوع الذى يميل إليه وانكبابه عليه يحقق غرضاً تربوياً هامًّا ، وهو أن النظام سيكون محفوظاً إلى حد بعيد . وقديماً كانت تلهث المشرفة على منازل الأطفال ويبح صوتها ويتصبب العرق من جبينها ، كل ذلك فى محاولات غير مجدية لضبط النظام ومنع أى حركة قد يقوم بها الطفل . فالمادة التى يتناولها الطفل بالدراسة وشوقه لتتبع أسرار هذه المادة هى فى حد ذاتها — فى نظر منتسورى — خير ضابط للنظام .

وتفسر الدكتورة « منتسورى » كلمة « النظام » تفسيراً يخالف التفسير التقليدى الذى كان يصر على ألا يأتى الطفل بحركة ما فهى تراعى حاجات الطفل السيكولوجية فى هذه الفترة ، وتعترف بحب الطفل للحرية فى هذه السنوات الأولى من حياته ، فمن العبث إذن أن تكبت هذه الحرية وتقيد حركة الطفل باسم النظام الذى لاطائل تحته ، وإنما ترمى طريقة منتسورى

إلى إعطاء القدر الكافى من الحرية للطفل ، وفى هذا القدر الكافى تمش مع النمو الذاتى له ، كما أن فيه من الحرية ما يسمح له بالحركة فى أرجاء الحجرة ، وكل من يزور أى مدرسة تسير على طريقة منتسورى يدهش لنظام الأطفال هناك ، فهناك بالتقريب أربعون طفلا فى سن تتراوح بين الثالثة والسابعة ، وكل مكب على عمله ، فأحدهم منهمك فى عمل خاص بالحواس ، وآخر يجد فى حل مسألة حسابية ، وثالث يكتب الحروف ، ورابع يرسم ، وبعض هؤلاء الأطفال يجلسون على مقاعد ، والبعض الآخر جالسون على الأبسطة .

تلك هى الأسس السيكولوجية التى بنت منتسورى طريقتها عليها ، وإذا ما انتقلنا من مرحلة اعتبار الأسس السيكولوجية إلى طرق تطبيقها نجد أن هذه الطرق تنقسم إلى ثلاثة أقسام :

١ — التمرينات للحياة العامة العملية .

٢ — التمرينات لتربية الحواس .

٣ — التمرينات التعليمية .

أولا — تمرينات من الحياة العملية

وهذه تشتق معظم أصولها من فكرة منتسورى عن الحرية ، فالحرية كما تراها منتسورى تستلزم أن يكون المرء مستقلا بنفسه بقدر الإمكان وأن يقوم بأداء ما تتطلبه مشاكل الحياة بنفسه ، وعلى هذا ففى منازل الطفولة يتعلم الأطفال كيف يغسلون أيديهم مستعملين فى ذلك أحواضاً صغيرة واطئة ، كما يتعلمون تنظيف الأظافر مما قد يعلق بها من أوساخ ، وكذلك تنظيف الأسنان ، وكذلك يقوم الطفل بخلع ملابسه ولبسها بنفسه . ولتمرين الطفل على ذلك تستخدم أجهزة خاصة مكونة من إطارات خشبية وفوقها قطع من القماش أو الجلد وهى مربوطة بأزرار ومفاصل أوتوماتيكية ، وبعد عدة تمرينات فى فك وربط قطع القماش بالأنواع المختلفة للأربطة يجد الطفل نفسه قد اكتسب مهارة تجعله قادراً على لبس وخلع ملابسه بنفسه ، وهذا يدخل الكثير من

السرور على الطفل إذ يشعر أنه قد امتلك ناصية الأمر وأنه قد أصبح قادراً على مباشرة بعض أموره بنفسه .

وتذهب منتسورى بفكرة إعطاء الطفل الحرية الكافية إلى حد أنها لا تقر بقاء الأطفال أمام قماطر مثبتة ، تلك القماطر التى تطلق عليها منتسورى أدوات العبودية Instruments of Slavery وعلى ذلك فهى تستعيض عن هذه بأخرى غير مثبتة صغيرة الحجم بحيث يسهل على الأطفال نقلها من مكان إلى آخر بلا ضوضاء ، إذ أن هذه القماطر مجهزة بكيفية تضمن معها إحداث أقل ضوضاء ممكنة ، وتقول منتسورى : إن هذه الطريقة لا تمنح الأطفال جزءاً من الحرية فحسب ، ولكنها إلى جانب ذلك تكسبهم مهارة ومراناً على وضع الأشياء فى أماكنها .

وقد أعدت منتسورى عدة تمرينات رياضية منظمة لكى تنمى فى الطفل حركاته العضلية ، وهى لا توافق على تمرين الأطفال بالتمرينات الرياضية المعدة للبالغين فتقول : « نحن مخطئون إذا اعتبرنا الأطفال من ناحية الاستعداد الجسمانى رجالا صغاراً ، إذ أن لهم مميزات خاصة بهم » ، ولذلك فكرت منتسورى فى إعداد عدة تمرينات رياضية خاصة بالأطفال مراعية فى الوقت نفسه حركات الطفل التلقائية والحاجات التى تتطلبها حياتهم فى السنين الأولى ، ومن هذه التمرينات تلك التى كان الأطفال يقومون بها لتعلم صعود ونزول السلالم ، وكانت هذه التمرينات تجرى على سلالم صغيرة تتناسب وأحجام الأطفال .

ثانياً — تمرينات خاصة بتدريب الحواس

وتعد منتسورى أجهزة خاصة لتدريب الحواس ، ويلاحظ أن غرض منتسورى من تدريب الحواس يختلف كل الاختلاف عن الغرض الذى يهدف إليه علم النفس التجريبى فى الوقت الحاضر ، فعلى حين أن علم النفس التجريبى يهدف إلى قياس الحواس كانت الدكتورة منتسورى ترمى إلى تدريب هذه الحواس وشحذها .

وكانت فكرة تدريب الحواس فى بادئ الأمر منشؤها تعويض الأطفال المصابين بالنقص العقلى عن نقصهم ، فلما فكرت منتسورى فى تطبيق هذه الطريقة على الأطفال العاديين رأت إدخال بعض التعديلات عليها ، فقد لاحظت أن ثمة أوجه خلاف بين الطفل ذى النقص والطفل العادى ، فعلى حين يبدى الأطفال العاديون سروراً عميقاً فى تكرار التمرينات التى يقومون بأدائها صحيحة ، نجد أن الأطفال ذوى النقص لا يستهويهم هذا ، بل هم يقومون بأداء التمرين كمجرد واجب ولا يظهرون أى رغبة فى تكراره ، والطفل ذو النقص يحتاج إلى التصحيح حين يخطئ على حين أن الطفل العادى يفضل أن يصحح لنفسه بنفسه ، وتلخص منتسورى هذه الفوارق حين تقول : « إن مجرد شعور الطفل ذى النقص بأنه يقوم بهذه التمرينات ليعوض نقصه يجعل هذه التمرينات بغيضة لديه » .

وقد سبق أن أشرنا إلى أن منتسورى كانت تعلق أهمية كبرى على حاسة اللمس ولعل الذى دعاها إلى ذلك نجاحها فى التجارب التى أجرتها على الأطفال العمى ، فقد استطاع هؤلاء الأطفال أن يميزوا الكثير عن طريق حاسة اللمس . وقد بهرت هذه النتائج منتسورى فرأت أنه من الخير إجراؤها على الأطفال العاديين فكانت تعصب عيونهم وتكلفهم تمييز الأشياء عن طريق اللمس « وكان هذا يزيد من حماسة الأطفال فى أداء تمريناتهم » ، على أن اهتمام منتسورى بالحواس لم يكن مقصوراً على حاسة اللمس وإنما تناول الحواس الأخرى ، وكانت الأجهزة المستعملة فى تدريب الحواس تشبه إلى حد كبير الأجهزة المستعملة الآن فى معامل علم النفس . فلإدراك الحجم تستخدم أسطوانات خشبية مختلفة الأطوال والأقطار ، ولإدراك الأشكال تستخدم أشكال هندسية مختلفة مرسومة على ورق أو مصنوعة من الخشب . ولتمييز الوزن تستعمل كتل صغيرة متشابهة فى الحجم والشكل ولكنها تختلف فى الوزن ، ولإدراك اللمس تستعمل مسطحات على درجات مختلفة من النعومة والخشونة وهكذا . وكذلك يعتاد الطفل التمييز بين الألوان بأن تعرض عليه قطع من الصوف مختلفة الألوان .

كيفية سير الدرس

أخذت منتسورى عن « سيجوين Seguin » فكرة تقسيم الدرس إلى ثلاث خطوات :

(أولا) ربط المدرك الحسى باسم الشيء . فمثلا حين يرى الطفل لونين مختلفين وليكونا الأحمر والأزرق يقرن اللون بمحسوس ، فيعرض على الطفل قطعة من الطباشير الأحمر مثلا وأخرى من الطباشير الأزرق .

(ثانيا) معرفة الشيء إذا ما ذكر اسمه فيسأل المدرس الطفل أن يعطيه قطعة الطباشير الحمراء أو الزرقاء .

(ثالثا) استرجاع الاسم الخاص بالشيء فيسأل الطفل : ما هذا ؟ فيجيب : هذا أحمر أو أزرق .

وتستخدم منتسورى طرقاً مشابهة لهذه فى تنمية حواس اللمس عند الأطفال لكى يميزوا الأوزان ودرجة الحرارة .

ولقد أضافت منتسورى لهذه الخطوات الثلاث تجارب أخرى يقصد بها أن يكتسب الطفل القدرة على التفرقة بين المؤثرات المتدرجة فيطلب إليه التمييز بين الألوان المختلفة وقد تصل هذه الألوان إلى ٦٤ (أربعة وستين لوناً) .

وتلعب التمرينات الخاصة بتنمية حاسة إدراك الشكل دوراً هاما فى نظام منتسورى إذ أن هذا يؤهل الطفل إلى التفرقة بين الأشكال المختلفة . وتبتدئ هذه التمرينات بأن يطلب إلى الطفل وضع أشكال خشبية فى مواضع مخصصة لها أو وضع هذه الأشكال متجاورة لتكوين شكل هندسى خاص . وحينما يحاول الطفل أن يضع هذه القطع فى الأماكن المخصصة لها فإنه لا يستخدم حاسة البصر فقط بل يستخدم حاسة اللمس وحواس العضلات ، فهو يدرب على أن يمرر الأصبع الأصغر لليد اليمنى حول محيط القطعة ويكرر هذا حول محيط المسافة التى سيضع فيها القطعة ، وقد لاحظت منتسورى مراراً أن الطفل

الذى لا يستطيع أن يتعرف على الشكل بمجرد النظر إليه يستطيع أن يفعل هذا باستخدام حاسة اللمس .

ثم ينتقل الطفل إلى تمرينات أخرى يستخدم فيها حاسة النظر فقط فيطلب إليه أن يتعرف على الأشكال الخشبية الملموسة وأن يضاهيها بمثيلات لها مرسومة على الورق .

وبمثل هذه التمرينات يعرف الأطفال الأشكال المختلفة كالدوائر والمثلثات والمستطيلات ، وإذ دعت الحاجة فلا مانع من أن يعرف الأطفال هذه الأسماء ولكن لا يصح أن نعطى أى تحليل لهذه الأشكال ولا أن تذكر أبعادها وزواياها لأن المقصود من الدرس تدريب حواس الطفل وليس تلقينه مبادئ الهندسة .

ثالثاً — التمرينات التعليمية

كان النجاح الذى لاقاه تطبيق الطريقة التعليمية للقراءة وللكتابة عند منتسورى أثر عظيم فى تحبيب هذه الطريقة إلى المربين ، ولكن يلاحظ أن هذه التمرينات لم تكن تحتل المكان الأول فى طريقة منتسورى بادئ الأمر ولكن النتائج الباهرة التى أحرزتها هى التى جعلت لها هذا المكان .

وطبقاً لهذه الطريقة يأتى تعليم الكتابة أولا ثم تعليم القراءة ، وتقول منتسورى : « إنه فى الأطفال العاديين يمكن تدريب العضلات وتشكيلها بسهولة ولهذا فالمقدرة على الكتابة سهلة جداً فى هذه السن وليس الحال كذلك فى القراءة التى تحتاج إلى الكثير من التعليمات كما تحتاج إلى درجة كبيرة من التقدم العقلى فالقراءة قبل كل شىء تكييف الصوت على شكل مقاطع حتى تكون كلمات ذات معنى ، والقراءة عمل عقلى صرف ، بينما فى الكتابة يترجم الطفل الأصوات إلى علاقات مادية ويؤدى عدة حركات عضلية وبهذا كانت الكتابة أسهل على الأطفال وأحب إلى نفوسهم .

تعليم الكتابة عندمنتسورى

لاحظنا أن منتسورى تقيم طريقتها على أسس سيكولوجية مراعية فى ذلك قدرات الطفل واستعداداته فى تلك السن ، وهى فى تعليم الكتابة تحقق وجهة النظر السيكولوجية أيضاً . ويظهر هذا فى قولها : « المهم أن نفحص الفرد وهو يكتب لا الكتابة نفسها أى نفحص الشخص لا العمل نفسه » .

على أن طريقة تعليم الكتابة التى تقترحها منتسورى نشأت فى بادئ الأمر من تجربة لتعليم الحياطة أجريت على فتاة كانت تقاسى نقصاً عقليا . فقد لاحظت منتسورى أن نسيج الحصر قد أكسب هذه الفتاة مرونة يدوية استطاعت بفضلها أن تقوم بالخياطة مع العلم بأنها لم تكن تستطيع ذلك قبلا ، فاستخلصت منتسورى من ذلك أن « الحركات التمهيدية يمكن أن تستمر وتتحول إلى حركات ميكانيكية ، ولا يأتى هذا بتكرار التمرينات الخاصة بالعمل نفسه ولكن بتكرار التمرينات الممهدة له ، ويستطيع الأطفال أن ينتقلوا إلى العمل الرئيسى وأن يقوموا بأدائه دون أن يكونوا قد مارسوا هذا العمل من قبل » .

وتعليم الحروف فى طريقة منتسورى يشابه تعليم الأشكال ، فكما أن الأطفال يتعلمون تمييز الأشكال الهندسية عن طريق اللمس أولا ثم عن طريق النظر ، كذلك نجد منتسورى تنصح باتباع هذه الطريقة فى تعليم الحروف ، فتصنع الحروف من خشب أو من ورق مقوى ، ويلمس الأطفال هذه الحروف ويتعلمون أسماءها الواحد تلو الآخر أثناء عملية اللمس ، فإذا أجاد التلاميذ هذا الدور الأول من التمرين فإنهم يجدون لذة كبيرة فى التعرف على الحروف عن طريق اللمس (أى وعيونهم مقفلة) وبذلك يتعلم الأطفال الحروف عن طريق اللمس ، ثم ينتقلون إلى التعرف عليها عن طريق البصر فتعرض عليهم الحروف مكتوبة على الورق ، وهنا تأتى المرحلة الثانية من مراحل تعلم الكتابة وهى تعلم الحروف عن طريق حاسة النظر .

ويتعلم الأطفال مخارج الأصوات للحروف فى نفس الوقت . والطريقة المتبعة هنا تتلخص فى الخطوات الثلاث السابق ذكرها ، فيتدرب الأطفال على تحليل الكلمات المنطوقة إلى أصواتها ، فإذا أجادوا ذلك فقد حان ميعاد القراءة ، وتصف منتسورى محاولتها الأولى فتقول : « فى يوم من أيام ديسمبر الجميلة حينما بزغت الشمس من خدرها مرسلة أشعتها القرمزية على الكون ، وكان الجو كالربيع صعدت إلى السطح مع الأطفال ، وكانوا يلعبون بحرية تامة ، وكنت جالسة بجوار مدخنة ، وقد تجمع حولى عدد منهم ، فناديت طفلا فى الخامسة وطلبت إليه أن يرسم صورة للمدخنة ، وأعطيته قطعة من الطباشير فنهض فى التو ورسم رسما كروكيا لهذه المدخنة على سطح المنزل، وكما هى عادتى مع الأطفال شجعته وامتدحت عمله فنظر الطفل إلىّ باسماً ووقف لحظة قصيرة كما لو كان على وشك أن يعبر عن عميق سروره ، وبعد هذا اندفع قائلا : « أنا أستطيع الكتابة — أنا أستطيع الكتابة » ثم ركع على ركبتيه ثانية وكتب على السطح كلمة " يد " وزاد حماسه فكتب " مدخنة " ثم " سطح " وبينما هو يكتب كان يردد صائحاً : « أنا أستطيع الكتابة — أنا أستطيع الكتابة » ولقد لفتت صيحاته أنظار زملائه فالتفوا حوله شاخصين بأنظارهم إلى ما كان يعمله فى دهشة واستغراب ثم صاح اثنان أو ثلاثة من الأطفال : « اعطنى قطعة الطباشير . إننى أستطيع الكتابة أيضاً » ، وبدأ الأطفال فى الكتابة مبتدئين بكلمات أولية مثل " يد " و" مدخنة " . . . إلخ ، ثم تملك الأطفال الفرح فأخذوا يكتبون فى كل مكان ، حتى لقد نقشوا السطح الذى كنا نسير عليه ، وقد علمت مما كان يقصه الأطفال أن هذه كانت حالتهم فى المنازل ، ولكى تحافظ الأمهات على أثاث المنزل الذى كان الأطفال لا يفتأون يكتبون عليه اضطررن إلى تقديم هدايا من الورق ، وأقلام الرصاص لأطفالهن ، ولقد أحضر لى أحد الأطفال كراسة صغيرة وقد ملأها كتابة ثم علمت من أمه فيما بعد أن الطفل كان يكتب طول النهار وشطراً طويلا من الليل وأنه كان يذهب إلى مرقده والورق والقلم فى يده » .

تعليم القراءة عند منتسورى

تصر الدكتورة منتسورى على عنصر الفهم فى القراءة ، بل إنها ترفض أن تعطى اسم القراءة لأى شىء خلاف هذا . وكما أن الكتابة ليست مجرد نقل الحروف والأسطر التى أمام الطفل ، كذلك القراءة عبارة عن تفهم الفكرة من الرموز المكتوبة ، وتقول منتسورى : إن عنصر الفهم هام فى القراءة لأنه بدونه لن يستطيع الطفل أن يضع التشديد فى مواطنه المناسبة .

وتبتدئ دروس القراءة بأسماء الأشياء المعروفة أو الموجودة فى الحجرة ، وهذا يسهل على الطفل عملية القراءة فهو يعرف مقدماً كيف ينطق الأصوات التى تكون الكلمة . وتكون الخطوات كما يلى :

يعطى الطفل بطاقة قد كتب عليها اسم الشىء فيكون عمله مقصوراً على ترجمة العلاقات المكتوبة إلى أصوات فإذا قام بذلك بكيفية مرضية فليس على المرشدة إلا أن تقول : «أسرع قليلا» . فيقرأ الطفل بسرعة أكبر وتتكرر هذه العملية عدة مرات ، وقد لا تكون الكلمة مفهومة لدى الطفل فى بادئ الأمر نظراً لتقطع مقاطعها ولكن عندما يقرؤها الطفل بالسرعة المناسبة (تحت إشراف المرشدة) تذهب الكلمة إلى بؤرة الشعور مباشرة ، فإذا تم ذلك يضع الطفل البطاقة بجوار الشىء الذى تحمل اسمه هذه البطاقة ثم ينتقل الأطفال إلى قراءة الجمل فتكتب الجمل التى تصف الحركات أو التى تتضمن الأوامر على قطع من الورق ، ويختار الأطفال من هذه ويقومون بأداء ما يطلب إليهم عمله فيها ، ويجب أن يلاحظ أن الطفل لا يقرأ هذه الجمل بصوت مرتفع فهدف القراءة الأول أن يكتشف الطفل المعانى من الرموز المكتوبة .

ويمكن الحكم على مدى نجاح هذه الطريقة مما ترويه منتسورى نفسها : « لقد أدهشنا طفل فى سن الرابعة كان يربى فى منزله على وتيرة خاصة . كان والد الطفل مستشاراً وكان يتلقى رسائل كثيرة ولقد كان يعرف أن ابنه علم بطرق تسهل عليه القراءة والكتابة ، ولكنه لم يكن يعبأ بهذا كثيراً ولعله

لم يكن يثق فى هذه الطرق، وذات يوم بينما كان الأب جالساً يفحص بعض خطاباته وكان الطفل يلعب بجواره دخل الخادم ووضع على المنضدة عدة خطابات كانت قد وصلت فى تلك اللحظة ، فتناولها الطفل وأخذ يقرأ عنوان كل خطاب فأذهل ذلك والده . واقتنع بفاعلية الطرق التى تعلم بها ولده » .

تعليم الحساب عند منتسورى

تستخدم منتسورى فى تعليم الأطفال الأعداد ما يسمى بطريقة السلم الطويل ، وهذه عبارة عن مجموعة من عشرة حبال ، طول الأولى متر واحد ، والأخير طوله ديسيمتر ، وتقل الحبال التى فى الوسط بالتدريج ، حتى تثبت هذه الحبال من طرفها وكونت سلماً تسميه منتسورى بالسلم الطويل . وتقسم الحبال إلى أجزاء ديسيمترية وتنقش المسافات على الحبال بالأزرق والأحمر ، على التوالى ،وتستخدم هذه الحبال فى تمرينات الحس لتعويد الأطفال التمييز بين الأطوال ، وتخلط هذه الحبال فى هذه التمرينات وترتبها المرشدة طوليا موجهة انتباه الطفل إلى الحقيقة التالية وهى أن السلم الذى يكون بهذه الكيفية أو تلك ذو لون واحد فى كل طرف ، ويسمح للطفل بعد ذلك أن يبنى هذا السلم بنفسه .

وإذا ما تمرن الطفل على ترتيب الحبال طوليا يطلب إليه أن يعد الأقسام الحمراء والزرقاء مبتدئاً بأقصر حبل ثم يعطى أرقاماً لكل حبل على سبيل التسمية فيستطيع الطفل أن يقول إن الحبل رقم (١) يحتوى على كذا وحدة من الوحدات الحمراء ، وكذا وحدة من الوحدات الزرقاء ، وهكذا فى باقى الحبال . وبذلك يتعلم الطفل مبادئ الجمع .

ولقد ابتدعت الدكتورة منتسورى أجهزة مختلفة لتعليم القواعد الأربع الأصلية بطريقة حسية يقبل عليها الأطفال بشغف فيتعلمون أثناء اللعب مايعجز عن تعليمه لتلاميذه مدرس الحساب بالطريقة التقليدية . ويستمر الأطفال فى استخدام الأجهزة التى تعلم الحساب متدرجين من البسيط إلى الصعب حتى يتمكنوا من استخراج الجذر التربيعى والتكعيبى للأعداد .

نقد طريقة منتسورى فى التربية والتعليم

لطريقة منتسورى حسنات كما أن لها عيوباً ، ولعله من الإنصاف أن نذكر المحاسن إلى جانب العيوب .

والحسنة الأولى التى لا بد أن نقف عندها هى مشكلة الحرية والنظام وأثرها فى التربية والتعليم والاقتراحات التى قدمتها منتسورى حلا لهذه المشكلة ، فإذا ما رجعنا إلى الوراء فى تاريخ التربية ، نجد أن الطفل قد مر بعصور مظلمة حقا حين كان يجلس على المنضدة المثبتة لا يتحرك يمنة أو يسرة فإذا فعل ذلك قرع بالعصا ، ثم تطورت الأمور شيئاً فشيئاً إلى أن جاء روسو الذى نادى بحرية الطفل ، ولكن منتسورى نادت بالحرية وبتنظيم هذه الحرية وتوجيهها فى القنوات أو الاتجاهات المثمرة ، وبذا مهدت للأطفال السبيل إلى إظهار فرديتهم وذاتيتهم ، لأن الفردية لا تظهر إلا إذا كان الشخص حراً ، وبناء على هذه العقيدة نجد الأطفال فى منازل الطفولة متمتعين بقسط وافر من الحرية يسمح لهم بنمو شخصياتهم ، ومع هذه الحرية نجد أن الأطفال يعيشون فى هدوء وسلام ، ويلاحظ أن الحرية عند منتسورى لا تتخذ مدلولها الواسع فتكون مجرد ترك الحبل على الغارب ، فهذه حرية موجهة لصالح الطفل وصالح الأطفال الذين يعيش معهم ، يقصد بها أولا وقبل كل شىء أن يعتمد على نفسه كلما أمكن ، فالطفل الحر فى نظرها هو الذى يعتمد على نفسه ولا يلجأ للغير ، كذلك تفسر منتسورى الحياة على أنها النشاط الحر ، وهى ترى أن نمو الجسم والعقل لن يتم إلا إذا تركنا قوى الأطفال وغرائزهم وميولهم مقيدة . وعلى هذا نجد الأطفال فى منازل الطفولة يتنقلون بكراسيهم الصغيرة ليجلسوا حيث يحلو لهم الجلوس يتحركون ويتعلمون ويلعبون بكامل حريتهم ، والطفل فى تعلمه ولعبه يسير وفقاً للسرعة التى تسمح بها قواه الخاصة فى الحركة والإدراك . فالأطفال إذن لا يتعلمون مجتمعين بل كل يعمل بمفرده مستقلا عن الآخرين وهم لا يجتمعون إلا فى الدروس

التي تتطلب اجتماعهم كالموسيقى والغناء والرقص . وفي الواقع أننا لا نجد في مدارس منتسورى تعليماً بالمعنى الذى ألفناه فى التعليم على يد مدرسين يتحكمون فى التلاميذ ويملون عليهم إرادتهم بل يقتصر عمل المدرس على الإرشاد والتوجيه فحسب . فحرية الطفل وتعويده الاعتماد على النفس وتشجيع ذاتيته من المميزات الأولى التى يجب أن يتذكر عن طريق منتسورى .

والنقطة الثانية الجديرة بالبحث هى الخاصة بتربية الحواس ، وأساس نظرية منتسورى أن الحواس هى الطريق إلى العقل والاستنتاج وهى فى ذلك تتفق مع روسو الذى قال : « إن الحواس نوافذ المعرفة » .

Our first reasoning is sensuous.

فتدريب الحواس لازم لتقوية العقل والقدرة على الاستنتاج وقد ذهبت منتسورى إلى أن تدريب الحواس يمكن أن يحقق عن طريق أجهزة خاصة عرضنا لها فى مكان غير هذا . وتقول الدكتورة منتسورى إن تدريب الحواس أمر هام جدا من حيث إنه يعد الطفل إعداداً مهنيا خاصا ، فالذى يقوى من حاسة النظر عنده يصح أن يكون رساماً بارعاً فى المستقبل ، وكذلك الذى يربى حاستى السمع ودقة الملاحظة قد يكون فناناً بارعاً أو موسيقيا فذًّا .

وعلى رغم التسليم بأهمية تدريب الحواس نلاحظ أن الأجهزة التى استعملتها منتسورى فى هذا الغرض مملة وجافة إلى حد بعيد برغم محاولات منتسورى المتعددة لإبعاد هذا الملل عن الأجهزة . فلا شك أن الطفل الذى يعيش طول يومه مميزاً بين أطوال مختلفة لحبال أو أحجام مختلفة لقطع خشبية ، أو لأصوات لا أثر للنغم الموسيقى فيها ؟ لا شك أن طفلا كهذا سيعتريه السأم بسرعة ، ولا شك أن هذا الطفل لو وجه إلى الاشتراك فى مباراة لكرة القدم أو كرة السلة سيقبل على هذه المباراة بشوق أكثر وسرور أعمق وهو فى الوقت ذاته سيبذل نشاطاً حركيا أكثر

ومن الإنصاف أيضاً أن نقول إن النظام المنتسورى فى تطور مستمر ، وإنه من التسرع أن نصدر عليه نقداً نهائيًّا . وقد لاحظت منتسورى بعض

أوجه النقص فأدخلت الرقص وعمل التماثيل من الطين ، على أن النظام لا يزال موضع نقد فى أنه يهمل تربية الحاسة الأدبية وإخصاب الخيال ، وعلى منتسورى أن تدافع عن نفسها ضد هذا الانتقاد فى قبولها قانون التطور فى التعليم فهى تقول : « يتبع الطفل الطريق الطبيعى لنمو البشر كله » ، ويفسر هذا على أساس أن الطور البدائى فى حياة الإنسان كان طوراً عمليا فكان النشاط الحركى يحتل المكان الأول ، ولم يكن للنشاط الأدبى شأن يذكر ، وما دام تطور الطفل صورة مصغرة لتطور البشرية ، فإنه يتعين علينا أن يكون هذا التطور ممثلا لأصله فيكون النشاط الحركى فى حياة الطفل بارزاً على النشاط الأدبى ، هذا هو الاعتذار الذى يمكن أن يفسر على أساسه إهمال منتسورى للناحية الأدبية ، ولكن هذا لا يعفيها من النقد لهذا الإهمال .

وبينما يصح لنا أن نعتقد أن منتسورى كانت مخطئة حينما أهملت الناحية الخيالية فى تربية الطفل ، وحينما ظنت أن الحقيقة شىء وأن الخيال شىء آخر مناقض للحقيقة وأنه لا يمكن الجمع بينهما ، حينما نأخذ على منتسورى هذا النقص يجب ألا نغفل عن الخطأ الذى يقع فيه الطرف الآخر الذى يغرق فى اتخاذ القصص الخرافية وسيلة لتنمية الخيال ، فلاشك أن كثرة القصص الخيالية ضارة بمعنوية الطفل الذى يحسن أن يعيش فى عالم الواقع أكثر من عالم الخيال ، فالطفل معروف بجموح خياله ، وقد تؤدى كثرة سماعه للقصص الخيالية إلى انفصاله عن عالم الحقائق ، ولعل أفلاطون قد نجح فى التوفيق بين وجهتى النظر حين قال إن القصص التى تلقى على مسامع الأطفال يجب أن يتوفر فيها حقيقة المغزى ، ولو كانت التفاصيل والحوادث من نسج الخيال .

هذا ، وتستلزم طريقة منتسورى استخدام المدرسين الذين درسوا علم النفس الخاص بالأطفال ، والذين لهم المقدرة على العمل فى المعمل بخطوات منتظمة ، وتصر منتسورى على هذا فتقول : « كلما زادت خبرة المدرس فى طرق علم النفس التجريبى استطاع أن يكشف الحياة بسرعة ، وأن يجد لذة فيها » . ثم تعود فتقول : « كلما زادت خبرة المدرس فى طرق علم النفس العملى ، كان

أقدر على فهم كيفية إعطاء الدروس » . وخبرة المدرس بنفسية الطفل تمكنه من أن يعرف الأوقات التى يتدخل فيها فى أعمال الطفل والأوقات التى يحجم فيها عن هذا التدخل ، ويمكنك أن تعرف مقدرة المربى الفنية من ملاحظة الظروف التى يتدخل فيها فى عمل الأطفال » .

ومهما تكن أوجه النقص التى تؤاخذ عليها منتسورى فإنه يكفيها أنها نادت بتشجيع ذاتية الطفل ، فكما يقول Charlotte : « إن العمل الذى قامت به « منتسورى » مثير للغاية فقد أكسب حركة علم النفس التربوى قوة ، وزودها بحافز يفوق ما ساهم به أى مرب آخر على قيد الحياة » .

The work of "Montessori" has been stimulating to an extraordinary degree and has imparted to the movement for the psychological improvement of Education and vigour and impetus far beyond that which owes to any other living educationist.

لقد خلدت منتسورى اسمها فى صفحات تاريخ التربية فهى نصيرة الطفل والطفولة ، وقد عرف عنها تلك الجرأة فى المناداة بحرية الطفل وتركه يربى نفسه بنفسه ، وكما يقول « كلفرول » : « إن حجر الزاوية فى طريقة منتسورى إنما هو ترك الأطفال يعتمدون على أنفسهم واحترام شخصياتهم واعتقاد راسخ بأن فردية الطفل لا تنمو ولا تترعرع إلا إذا تنسمت نسيم الحرية ، وصرحت منتسورى بأن التغاضى عن طبيعة الطفل وفرديته هو قتل لشخصيته بل هو خنق للحياة » .

ويقول « جون ديوى » فى كتابه « مدارس الغد » : يرحب مربو الولايات المتحدة بمجهودات منتسورى فى المحافظة على هذا القدر من الحرية الذى سيمكن المدرسين من أن يتعرفوا على مقدرة الطفل الحقيقية وميوله ، وبذا يحافظون على المادة الأولية لطريقة علمية فى التربية .

ويقول « كلفرول » معجباً بهذه السيدة : « إن هناك فصولا كثيرة فى كتاباتها لا يقرؤها الإنسان دون أن يشعر بإلهام يكشف عنها كأنها ملك قد

خصص نفسه لخدمة الإنسانية . فهى تخاطب الطفل بلغة المحبة وتعطف عليه فيشعر بأنه فى جو يساعد على إظهار ميوله التلقائية » . ونستطيع بعد هذا أن نقدر منتسورى حق قدرها وأن نتوجه إليها بعميق الشكر .

المراجع

1. R. Rusk : The Doctrines of Great Educators.
2. J.A. Adams : Educational Movements and Methods.
3. R.R. Rus : History of Infant Education.
4. Culverwell : The Montessori Principles and Practice.
5. Kilpatrick : The Montessori Examined.
6. Holmes : The Montessori Method.
7. Morgan : The Montessori Method.

حـ ـ طريقة ماسون

تنسب هذه الطريقة إلى صاحبتها « مس شارلوت ماسون Charlotte Mason مؤسسة الاتحاد المعروف « بالاتحاد القومى للآباء فى التربية » Parents' National Educational Union — أى إشراك الآباء فى تعليم أولادهم ، ولذلك يطلق على هذه الطريقة .P.N.E.U ، وقد تأسس هذا الاتحاد لصالح الآباء والمدرسين .

وقد افتتحت « مس شارلوت ماسون » مدرسة فى أمبليسيد « Ambleside » على هذا النظام ، وبوساطة المراسلات أمكن المدارس الأخرى فى غير هذه البلدة أن تستعمل المنهج والطرق والامتحانات التى تنظمها هذه المدرسة .

وسنلخص مبادئها فيما يلى :

يعتقد بعض العلماء أن الطفل يولد ونزعة الشر متأصلة فيه ويعتقد بعضهم الآخر خلاف ذلك ، ولكن الحقيقة أنه يولد وعنده الاستعداد لهذا أو ذاك ، فيجب أن ندربه على الطاعة والضبط ، ولا تنادى التربية الحديثة مطلقا بفكرة ترك الحبل على الغارب ولكنها تؤكد ضرورة وجود عنصر الضبط . فأعمال الطفل وحركاته هو فى حاجة إليها ، ولكن الضبط ليس معناه تقييد الحركة ، ولا يليق بنا أن نصل إليه عن طريق التخويف أو التأثير أو العقاب ، فهذا لا يلائم رغبة الطفل الطبيعية ، وكل هذه أدوات لا تقرها التربية الحديثة ولا تنادى بها ، لأنها لا تؤمن إلا بهذه الأدوات :

١ ـ خلق الجو الطبيعى البيئى .
٢ ـ تنظيم العادة .
٣ ـ عرض الأفكار الحية .

فعقل الطفل لا يتسع لحشد شتى العلوم والمعارف التى لا تتصل بحياته ولا تلائم طبيعته ، ويجب أن يترك حرًّا فى اختيار ما يناسبه من المعلومات ،

فالمعلومات التى تقدم إليه يجب أن تكون متصلة بحياته وما يجرى فى بيئته . إذا نهجنا على هذا النهج وكانت المعلومات التى نقدمها له متنوعة غير منفرة ، فلا شك أن الطفل سيطلب منها المزيد ولن يكتفى بالقليل . وعقل الطفل لا يقل عن جسمه فى الحاجة إلى القوت والمساعدة على النمو والتكوين ، وكما نمده بالغذاء الذى يمثل منه الجسم ما يصلحه ، كذلك يجب أن نغذى عقله بموضوعات شاملة سخية من واقع الحياة ، فيعمل الطفل ويمثل عقله ما يحتاج إليه من المعلومات .

ولعل أهم ما فى هذه الطريقة هو تزويد المتعلمين بكتب كالكتب ذات الأسلوب الأدبى العالى ؛ لأنه من المعتقد أن الأطفال ينتبهون إلى كل ماهو مصوغ فى قالب أدبى جميل ، وهذه الطريقة تشدد فى اتباع نظام القراءة الفردى ، وإذا درب الأطفال على هذا النظام فلاشك أنهم يصغون بالطبع ويركزون كل قواهم فى العمل . وكذلك تنادى هذه الطريقة بإعادة قراءة الفقرات وشرحها وتلخيصها وإعداد الأسئلة على ذلك ، وبهذا يمكن إنماء القدرة الطبيعية للتركيز فى الطفل ، كما تلقى هذه الطريقة عبء مسئولية التعليم على التلاميذ وتربيتهم على الاعتماد على النفس فى التعليم والبحث تحت رعاية مدرس مرشد وهاد فقط لا يتوانى عن الشرح فى إيجاز أو إسهاب إذا دعت الضرورة إليه . وفى هذه الطريقة يسمح المدرس لتلاميذه باختيار ما يرونه من الكتب .

وترى صاحبة هذه الطريقة أن الدرجات والمكافآت والعقاب والمدح والثناء والتوبيخ . . إلخ من البواعث ليست ضرورية لإحراز الانتباه ، فالانتباه طوعى إرادى وهو مفاجئ وسريع .

وكما تنادى هذه الطريقة وتشدد فى مبدأ القراءة الفردية فهى من ناحية أخرى لاتأخذ بهذا المبدأ وذلك فى الموضوعات التهذيبية كالرياضة مثلا أو القواعد « الأجرومية » ففيها لا بد للمدرس من أن يبذل قصارى جهده فى مثل هذه الموضوعات ، وعلى مقدار ما يبذله من جهد يتوقف النجاح والفوز . ولما كان

التلاميذ قد تعودوا الإصغاء والانتباه كما أسلفنا فإن مهمة المدرس فى هذه الحالة تكون سهلة ميسورة . وبالعمل بهذه المبادئ ومراعاتها وجدت « ماسون » أن قدرة الطفل على التعلم تكون فى غاية القوة كما كانت تأمل ، وإن توقفت فى بعض الأحيان على الوراثة والبيئة .

وتعمل هذه الطريقة على تدريب الطفل تدريباً مباشراً على مراعاة نفسه بنفسه من الناحية الخلقية والناحية العقلية . فمثلا فى الناحية الخلقية يدرب التلميذ على استعمال إرادته فى التمييز بين ما يريده وبين ما يعزم عليه ، فإذا حدث صراع بينهما لفت نظر التلميذ إلى أفضل طريقة فى مساعدة رغبته للسيادة والفوز ، وهى أن يترك التلميذ الغرضين مؤقتاً ويلهى عقله بعمل يجلب عليه السرور أو التسلية ، ليستطيع أن يرجع بعد ذلك إلى مشكلته بقوة إرادية نشيطة جديدة ، وقد يخفق الأطفال فى ذلك ولكن هذا شىء ضرورى لتدريبهم ، وعلى المدرسين ألا يحاولوا منع الأطفال من هذه التدريبات باستعمال مساعدات دخيلة أو تقديم اقتراحات تشابهها فذلك مما يؤدى إلى تسفيه الأخلاق . أما من الناحية العقلية فنحن ندرب الأطفال على استعمال العقل والحكم عند النظر فى الأمور فلا يتعصبون لآرائهم ولا يسفهون آراء غيرهم ، فقد يكون العقل مرشداً وعاصما من الخطأ فى حل مسألة رياضية مثلا ، ولكنه قد يكون مرشداً وخيم العاقبة عند البت فى مشكلة أدبية . وماسون تنصح الأطفال بعدم التحيز وترى فى تفهيمهم وتزويدهم بالمبادئ العامة للسلوك مساعدة لهم يجب أن تقدم إليهم ، وتفهيمهم هذه المساعدة وهضمها جيداً ينجيهم من التفكير الضائع والعمل غير المفيد ، وهذا ما حرم الكثير منا من العيشة السعيدة التى كان يطمح إليها ودفعه إلى أقل منها .

د ـ طريقة دالتن

إن روح التربية الحديثة التى تسود هذا العصر هى مراعاة الاعتبارات السيكولوجية للتلاميذ ، والاهتمام بمقدرتهم العملية وباختلافاتهم فى مستوى ذكائهم وقواهم العقلية كأفراد ، وقد أثبتت مقاييس الذكاء ومقاييس المواد المقننة أن الفصل المدرسى الواحد يحوى مجموعة من التلاميذ يختلفون قوة وضعفاً من حيث المقدرة والتحصيل العلمى ، فمثلا نجد فى الفصل الواحد مجموعة من التلاميذ متفوقة فى مادة ما على باقى تلاميذ الفرقة . فطريقة التعلم الجمعى من شأنها أن تضع الأقوياء من التلاميذ مع الضعفاء فى كفة واحدة ، فعلى الرغم من تفاوتهم نجد أنهم يعاملون جميعاً معاملة واحدة . وينتج عن ذلك أن الأذكياء من التلاميذ فى فصل ما يسيرون فى عملهم المدرسى بموجب النظام الجمعى ويرتبطون بعجلة غيرهم من المتوسطين والضعفاء ، ومن هنا يضيع عليهم كثير من الوقت والمجهود . أما التلاميذ الذين هم دون درجة المترسط فهؤلاء يتحايلون على الموقف بطرق شتى كالالتجاء إلى الدروس الخصوصية ، وهذا ما يكلف الآباء نفقات قد يعجزون عن الاستمرار فى تنفيذها ، وقد يخصص هؤلاء التلاميذ جزءا كبيراً من وقتهم للمواد التى يتجلى فيها ضعفهم ، ويكون ذلك على حساب بقية المواد . فلا بد إذن ليتم التوفيق بين أمثال هؤلاء التلاميذ وبين غيرهم من الأقوياء من تغيير هذه الطريقة المتبعة فى مدارس التعلم الجمعى بطريقة أخرى تسمح للتلميذ بأن يوزع وقته على المواد المقررة بالنسبة لصعوبتها فى نظره ، فيخصص وقتاً أطول للمواد التى يرى أنها صعبة ، وهذا ما حققته طريقة دالتن ـــ تلك الطريقة التى جمعت بين ثناياها كل المبادئ والأسس التى ترمى إليها التربية الحديثة وستتضح لنا هذه المبادئ عند تحليلنا للأسس التى تقوم عليها هذه الطريقة [١] .

---

(١) A.G. Hughes and E.H. Hughes : Learning and Teaching

ويرجع الفضل فى ابتداع طريقة دالتن أو طريقة المعامل إلى الآنسة « هيلين باركهرست Helen Parkhrust » ، وقد سميت بهذا الاسم نسبة إلى البلدة الصغيرة « دالتن » التى أنشأت فيها « باركهرست » مدرستها ، وهذه البلدة من أعمال ولاية « ماساتشوست » .

وقد بدأت هيلين عملها كمدرسة بمدرسة قروية صغيرة تضم أربعين تلميذاً موزعين على خمسة فصول ، ولم تكن هناك مدرسة أخرى تشاركها فى تعليم هؤلاء التلاميذ فكانت تقوم بشرح درس فى أحد الفصول ، وفى الوقت نفسه تراقب الفصول الباقية . ولما كانت هذه الطريقة متعبة دعاها هذا إلى التفكير فى خلق طريقة تسهل عليها تسيير دفة العمل فى جميع المدرسة فى وقت واحد ، فعملت على أن تكلف كل تلميذ أداء عمل من الأعمال ثم تراجع له هذا العمل بعد فراغه منه ، وتلك الفكرة جعلتها تسند إلى الكبار من التلاميذ بعض الأعمال مع تكليفهم أن يمدوا يد المساعدة إلى الصغار فيساعدوهم على فهم ما يغمض عليهم فهمه دون أن يلجأوا إليها إلا عند الحاجة . وهذا التجديد الذى أوجدته « مس هيلين باركهرست » حبب إلى الأطفال عملهم الدراسى ، وظهر ذلك فى إقبالهم عليه بشوق وانتباه .

وقد تنقلت « هيلين باكهرست » بعد ذلك فى مدارس مختلفة ، ولم تكن فى كل هذه التنقلات تقوم بدور المدرسة التى تعمل على تلقين الأطفال المعلومات المقررة ، بل كانت تفكر فى تغيير هذه الطريقة الجمعية التى قرأت ما كتبه « سويفت Swift » (١) عنها « من أنها طريقة عتيقة تخلفت عن القرون الوسطى وما زالت تسيطر على مدارسنا برغم تغير الظروف التى خلقتها ، وأعظم وسيلة للقضاء على هذه الطريقة هى توسيع مدارك المعلم الحديث ، فيتمكن عندئذ من دراسة تلاميذه ، وبذلك يصبح الفصل معملا تربويا ، ويقتحم النشاط اليدوى ذلك الحائل المنيع بين الأشغال وبين مختلف المعامل الدراسية لبقية المواد » (٢) .

(١) Edgar James and Swift : Mind in the Making

(٢) Helen Parkhrust : Education on the Dalton Plan, p. 13-14.

وفى سنة ١٩١١ بدأت « هيلين باركهرست » تطبق مبادئها على أطفال من سن ٨ — ١٢ سنة ، وجعلت تعليمهم فى معامل تربوية ، وعمدت إلى إلغاء جدول الدراسة تدريجيا ، ونظمت الأطفال فى مجموعات ، وتركت لهم حرية العمل فيما يروقهم من المعامل المتعددة ، وفى سنة ١٩١٤ زارت «باركهرست» إيطاليا حيث درست طريقة « منتسورى » التى كانت معجبة بها أيما إعجاب ، وكانت تأمل فى نشر هذه الطريقة فى أمريكا ، وفى سنة ١٩١٩ أتيحت « لباركهرست » الفرصة لإعادة تجاربها على طريقة المعامل فى إحدى مدارس الأطفال المقعدين ، وفى سنة ١٩٢٠ تمكنت من تطبيق طريقتها فى مدينة « دالتن » بإحدى مدارسها الثانوية . وكانت « باركهرست » تؤكد استخدام كلمة « معامل » فى مدارسها فكتبت فى ذلك تقول : « إنى أتمسك بهذه الكلمة على أمل أن تنتقل تدريجيا وجهة نظر التربية ، وتبتعد عن جو التحيُّز والنظريات الميتة التى تجرها كلمة مدرسة إلى عقولنا ، فدعنا نفكر فى المدرسة على أنها « معمل اجتماعى » يصبح فيه التلاميذ أنفسهم المجربين لا الضحايا لنظام بائد لا حول لهم فيه ولا قوة . دعنا نفكر فى المدرسة على أنها مكان تسود فيه الظروف الاجتماعية كما تسود فى الحياة خارجها » . ولكن لكيلا يسىء الناس فهم الغرض الذى تقصده « مس هيلين باركهرست » من كلمة « معمل » قررت أن تطلق على طريقتها اسم « طريقة دالتن » ، ولم تقبل أن تطلق على هذه الطريقة اسمها لرغبتها فى أن تجعلها طريقة حية دائماً ، ولأنها تود أن يشترك معها غيرها من المربين فى تجربة الطريقة وإصلاح كل نقص يبدو لأى فرد بحرية تامة .

لقد كان ابتكار « هيلين باركهرست » لهذه الطريقة حلا لمشكلة تكييف العمل المدرسى لحاجات التلاميذ : الاجتماعية ، والفكرية ، والجسمية ، وهذه الطريقة تقوم على فلسفة : هى أن المدرسة يجب أن تكون مجتمعاً يهيىءُ الخبرات التى تحرر ميول التلاميذ ودوافعهم ، وينتج عن هذه الخبرات المعرفة والقدرة التى تتطلبها الحياة ، ويجب على المدرسة أن تتيح الفرصة لمثل هذه الخبرات فى وسط

اجتماعى . فلكى يصبح الفرد قادراً على تصريف شئون حياته يجب أن يتعود رسم الخطط وتنفيذها أثناء عملية التعلم . ولقد تأثرت « هيلين باركهرست » بفلسفة « جون ديوى » فاعتقدت أن الفرد يحتاج إلى الحرية لكى تنمو قدراته وتتكون شخصيته ، كما رأت أن الصفة الاجتماعية لا تتحقق فى الفرد إلا عن طريق الحياة التعاونية مع الجماعة ، وأن قدرة الفرد على تصريف شئون نفسه تتكون عن طريق تعلمه كيف ينظم وقته . وعلى أساس هذه الفلسفة وضعت « هيلين باركهرست » الأسس التالية التى بنت عليها طريقتها فى التربية وهى : الحرية ، والتعاون ، وتحمل المسئولية .

فتلاميذ مدرسة « دالتن » أحرار فى إنجاز أعمالهم من غير أن يزعجهم صوت الناقوس الذى يتحكم فى الجدول الدراسى ، فيقطع عليهم حبل أفكارهم وتصوراتهم ، فيستمر التلميذ فى العمل الذى يقوم به فى أى مادة يكون منشغلا بها ، وبذلك يكون أكثر إنتاجا وتحصيلا للعلم من زميله الذى يتلقى العلم على أساس الحصص ، ويجب ألا يغيب عن أذهاننا أنه إذا لم يتعلم التلميذ بالمقدار الذى تسمح له به قدرته الشخصية وما يصحب ذلك من شعوره بالشغف نحو المادة التى يعمل فيها ، فإنه لن يتعلم شيئاً بالدقة المطلوبة [١] . وقد قيدت هذه الحرية بقوانين تنظيمها ، وروعى فيها أن يشغل كل تلميذ وقته لا أن يشغل وقت غيره لأن هذا هو عين الاستبداد .

ولقد ألقت طريقة « دالتن » قدراً عظيماً من تحمل المسئولية على عاتق الأطفال أنفسهم ، فهى تحدد لهم القدر المعين من المواد الدراسية التى يمكن دراستها فى مدة معينة ثم تتركهم أحراراً ، وفى نهاية المدة يكون كل تلميذ على أتم الاستعداد لإثبات كفاءته وجدارته فيما درسه . والتلميذ حر فى متابعة دراسة أى علم من العلوم ، فقد يركز اهتمامه فى علم واحد أو فى علمين كما يتراءى له . وتتطلب هذه الطريقة أن يقلع المدرس عن التدريس وتصبح

(١) محمد حسين المخزنجى : طرق التربية الحديثة .

وظيفته الإرشاد فحسب ، فيتعين عليه أن يبقى ساعات محدودة فى معمله لتوجيه من يحتاج إلى إرشاد من الطلبة . وليس من المفروض مطلقاً أن يتدخل المدرس فى شئون التلميذ الذى له مطلق الحرية فى أن يلجأ إليه للإرشاد أو لا يلجأ. فكل تلميذ يتقدم فى عمله الدراسى وفق قدراته وميوله مادام يسير بنجاح فى هذا العمل. والأطفال أحرار فى أعمالهم مدة ثلاث ساعات يوميا (من ٨ — ١١ صباحاً) ، أما بقية ساعات اليوم فكانت تترك للدراسة وفق الطريقة العادية ، وكان على المدرس أن يقوم بالمهام الآتية وهى :

١ — خلق جو دراسى داخل معامل الدراسة .

٢ — شرح تفاصيل بعض التعيينات .

٣ — تزويد الأطفال بطرق استخدام الأجهزة الدراسية .

٤ — مد الأطفال أو التلاميذ بالنصائح والإرشاد عند حل بعض المشاكل المعقدة .

٥ — يقوم المدرس إذا دعت الحاجة بشرح بعض النقاط الدراسية وعلاقتها بالمبدأ العام فى مادة الدراسة .

ويدعى أنصار هذه الطريقة أنها نجحت نجاحا تحسد عليه ، فالتلاميذ الذين تركوا لأنفسهم وأجهزتهم ولمعاملهم ولطريقتهم الخاصة ، قد تمكنوا من النجاح وتزودوا بسلاح الثقة بالنفس فى مواجهة المشاكل . ومما لا شك فيه أن هذه الطريقة فى البداية قد تعرضت لبعض الاضطراب ، وأنه أعوزها عنصر الربط ، وأن بعض الموضوعات الدراسية قد أبلى فيها التلاميذ بلاء حسنا ، ولكن وجد أنه بعد أن تستقر الأحوال يتمكن التلاميذ من أن ينظموا عملهم ، وينتهوا من التعيينات المقررة فى المدة المحددة . ومما يدعو إلى الدهشة حقا أن بعض التلاميذ — أو جلهم بشكل عام — كانوا يفضلون البدء بأصعب المواد الدراسية وأكثرها كراهية إلى نفوسهم .

وطريقة « دالتن » يمكن تطبيقها على تلاميذ تتراوح أعمارهم بين الثامنة والثامنة عشرة ، وتهدف إلى تزويد الطفل أو التلميذ بالحرية ، وترمى إلى تحويل

المدرسة إلى مجتمع تتمكن الجماعات فيه من الاحتكاك بعضها ببعض ، وهى طريقة تحل مشكلة التعليم من وجهة نظر التلميذ ، فتزوده بالمسئولية ، وتحببه فى العمل ، وفى هذه الطريقة تصبح الفصول معامل دراسية تضم بين جدرانها الكتب والأجهزة المناسبة لهذه المادة ، أما التلاميذ فما زالوا مجتمعين فى فصول لأهداف تنظيمية [١] . ذلك هو الوصف الذى أدلى به سكرتير «جماعة دالتن»[٢] عن هذه الطريقة .

وفى طريقة « دالتن » يلغى النظام المدرسى التقليدى ، وهناك ثلاث خصائص لهذا التنظيم الجديد الذى تقوم عليه هذه الطريقة .

١ ــ تنظيم المدرسة إلى « بيوت» أو « أسر » لا تقوم على بعض الفرق المدرسية ولكنها تتكون من مختلف فرقها .

٢ ــ تتحول الفصول الدراسية إلى معامل للمواد الدراسية ، وتختص كل مادة بمعمل ، ويعمل فى كل معمل من هذه المعامل تلاميذ من كل الفرق ، كل يعمل فى التعيين الذى معه .

٣ ــ يلغى التنظيم المدرسى التقليدى لليوم المدرسى ، ويترك للتلاميذ تنظيم وقتهم على أساس التوجيه الذى يشتمل عليه التعيين .

من هذا الوصف يتجلى لنا بروز أهمية المجهود الشخصى وتحمل المسئولية الذى اتصفت به مدارس « دالتن » ، تلك الروح التى لم يكن لها أى وجود فى نهاية القرن التاسع عشر ومستهل القرن العشرين ، والتى عمل كل مصلح تربوى على إدخالها فى المدارس . على أن قيمة حركة « دالتن » يمكن لمسها إذا ما لاحظنا أو درسنا حركة المقاومة السلبية التى قوبلت بها هذه الطريقة الجديدة ، وهناك كثير من الأسباب التى تدعو إلى مقاومة هذه الحركة وإلى رد اعتبار الفصل الدراسى إليه واتخاذه وحدة للتدريس ، ويمكن تلخيص هذه الأسباب فيما يأتى :

---

(١) Evelyn Dewey : The Dalton Laboratory Plan, p. 75.

(٢) J. Adams : Modern Developments .., p. 166.

أولا — الاتجاه الرجعى الذى يلازم معظم المدرسين . فمعظمنا يكره بل يقاوم أى تغيير فى طرقنا التعليمية . وقد تحبذ طريقة عملنا وإعدادنا وعلاقتنا بالمجتمع هذا الاتجاه الرجعى ، فأولياء الأمور ، والدولة نفسها لا يحبون المدرسين ذوى الجرأة فى الابتكار initiative . ومعظم الآباء قانع ويرحب بأن تسير الأمور فى مجراها الطبيعى ، وكذلك الحال لدى غالبية المدرسين أولئك الذين يفضلون اتباع أسهل الطرق وأقلها مقاومة ، ويقنعون باتباع طرقهم المعهودة ويجدون فى الدفاع عنها .

ثانياً — حب المدرسين للتدريس الفصلى وتمسكهم به . فللتدريس الفصلى جاذبية وحنين يجعلان المدرس العادى يلتجئ إليه ويفضله على طريقة التعليم الفردى ، وربما كان السر فى ذلك راجعاً إلى ذلك التعليل الذى يلجأ إليه جماعة أنصار التحليل النفسى . فمن الصفات المرذولة فى الإنسان رغبته الدفينة فى أن يظل دائماً فى موضع الصدارة The love of the lime light ، « فحب القوة » Love of power وإبراز هذه القوة من الدوافع القوية فى الحياة ، وقد نكون نحن جماعة المدرسين فى خطر من جراء ترك هذا الدافع يسيطر على أعمالنا المدرسية الفنية ، فنحن نولع دائماً بتعليم الغير ، ونشعر أنه من الأسهل بل من الأيسر أن نزود الطفل بالمعلومات العامة مباشرة بدلا من الانتظار عليه حتى يصل إلى تلك المعلومات بنفسه ، فلا غرابة إذن أن يتطلع بعض مشاهير المدرسين إلى طريقة « دالتن » بشىء عظيم من الريبة . فهى طريقة تبعدهم عن موقف الصدارة وتحركهم إلى العمل فى المؤخرة ؛ طريقة تدفعهم إلى إنكار الذات Self-abnegation فى الوقت الذى تدفع فيه بتلاميذهم إلى إثبات الذات Self-realization .

ثالثاً — وثمة عامل ثالث يدافع به بعض المدرسين عن أهمية نظام التعليم الفصلى ، فبعض أجزاء عملنا تحتم علينا أن نهتم بحاجات الفرد كفرد ، وبعضها الآخر يحتم علينا أن نهتم بحاجات الأفراد كأعضاء فى جماعة . ومن أجل هذا يجب أن يحتفظ الفصل بكيانه كوحدة للتدريس .

وليس هناك ما يمنع مطلقاً من أن يحتفظ بالفصل كوحدة للتدريس مع الانتفاع بروح « طريقة دالتن » وتشجيع العمل الفردى والسير بطريقة التعيينات أو بالالتجاء إلى طريقة الربط بين المواد التى يشجعها الفرنسيون .

وخطة مدرسة « دالتن » تشتمل على جميع المواد الدراسية التى توجد عادة فى المنهاج ، وهذه المواد تنقسم إلى مجموعتين :

المجموعة الأولى هى مجموعة المواد الثقافية المسلم بضرورتها للإعداد للحياة : كالرياضيات ، والعلوم ، واللغة ، والتاريخ ، وما إلى ذلك .

أما المجموعة الثانية فهى مجموعة المواد الأخرى التى تطلب لقيمتها فى إرضاء ميول الفرد وحاجاته وتنميتها : كالرسم ، والأشغال اليدوية ، والموسيقى ، والتربية البدنية ، والتدبير المنزلى .

وتدرس مواد المجموعة الأولى دراسة حرة عن طريق العقود والتعيينات ، أما المجموعة الثانية من المواد فتدرس بالطريقة الجمعية .

وفى المدرسة الدالتونية يقسم منهاج كل فرقة إلى أجزاء كثيرة يكون عددها بعدد شهور السنة الدراسية ، والعمل الخاص بشهر من الشهور فى كل العلوم يسمى واجبا Job أو تعييناً assignement ويقدم الواجب أو التعيين لكل تلميذ على شكل كراسة تعيينات تشتمل على أوراق مطبوعة أو تقاسيم Allotment أو عقود ، كل منها يمثل عمل شهر فى مادة من المواد التى يطالب التلميذ بدراستها ، ويقسم كل تعيين أو كل عقد Contract إلى أقسام أسبوعية أو يومية لتساعد التلميذ على تنظيم وقته ووضع خطة لدراسته ، ويراعى الارتباط التام بين التعيينات الخاصة بكل علم من العلوم المختلفة .

والتلميذ « الدالتونى » يسير فى عمله بثبات ، ويتقدم فيه خطوة فخطوة فى حدود ما رسمه له المنهج ، وهو يتبع فى عمله خطة دقيقة تضمن حسن سير العمل ، والنقط الأساسية فى سير الخطة التى يتبعها التلميذ يمكن أن نلخصها فيما يأتى : يصرف التلاميذ الخمس عشرة دقيقة الأولى من اليوم المدرسى فى حجرتهم العامة والخاصة بالأسرة التى ينتسبون إليها ، وفى أثناء هذه الدقائق

يرسم كل تلميذ خطته لهذا اليوم تحت إشراف أستاذه Class-adviser وعلى التلميذ أن يرجع يوميًا إلى لوحة الإعلانات بالمدرسة ليقرأ الإعلانات الخاصة بالاجتماعات التى يجب عليه أن يحضرها فيدرجها فى خطة عمله اليومى ، ويتمكن التلميذ بعد ذلك من متابعة فترة العمل الحر فى الصباح فيعمل ما يشاء تبعاً للخطة التى يرسمها لنفسه، وهذا يعطيه الفرصة لأن يشتغل فى أى نوع من العمل يفضله هو فى أثناء الفترة الصباحية . وبعد انتهاء الفترة الصباحية يخصص التلاميذ — بإشراف مدرسيهم — بأى عمل يختارونه كوضع خطة لمشروع جمعى أو وضع برنامج لاجتماع عام أو لسماع درس فى موضوع خاص ، وفى نصف الساعة الأخيرة يعمل مدرسو المواد المختلفة مع التلاميذ . أما فترة ما بعد الظهر فتخصص لأوجه النشاط المختلفة : فى الموسيقى ، والفن ، والأشغال اليدوية ، والتدبير المنزلى . ويتبين من شرحنا هذا لسير طريقة «دالتن» أن للتوجيه وللمراجعة أثرهما ويتم هذا بواسطة ثلاثة أنواع من الخطوط البيانية :

أولا — رسم بيانى يوضح تقدم كل تلميذ فى عمل كل شهر من شهور السنة ، وهذا الخط البيانى خاص بالفصل ، ويعلق فيه حتى يمكن أن يعرف بسهولة التقدم اليومى لكل تلميذ . ويطلق على هذا النوع اسم الرسم البيانى الخاص بمدرس المعمل : The Instructor's Laboratory Graph ، ويحفظ المدرس لكل فرقة من فرق المدرسة ورقة من هذا الرسم خاصة بها ذات لون خاص . وقد عملت لذلك جداول خاصة ، ويخصص لكل تلميذ من تلاميذ الفرقة الواحدة قسم خاص به ، وأمام كل تلميذ توجد أربعة أقسام رئيسية تقابل الأسابيع الأربعة التى يتكون منها الشهر ، وكل أسبوع مقسم إلى خمسة أقسام كل منها وحدة من وحدات العمل البالغ قدرها عشرون وحدة والتى يتكون من مجموعها العمل الشهرى فى صحيفة كل مادة ، فإذا فرضنا أن ثلاثة تلاميذ أنجزوا فى مادة ما عمل الأسبوع الأول المقرر لدراسة خمس وحدات من كل العمل الشهرى لهذه المادة فما على كل منهم إلا أن يطلب من المدرس الموجود فى معمل هذه المادة أن يؤشر أمام اسمه فى هذا الرسم البيانى بخط أفقى

فى الخانات الخمس الصغيرة الموضوعة تحت الأسبوع الأول ، وهذا معناه أنهم أنجزوا خمس وحدات من العشرين وحدة المقدرة للعمل كله ، وإذا فرضنا أن تلميذاً رابعاً أنجز العمل المطلوب إنجازه فى بحر الأسبوع الأول ، فيرسم المدرس أمام اسمه خطّا أفقيّا فى الخانات الأربع الأولى الموضوعة تحت الأسبوع الأول ، وهكذا .

ولهذا الرسم البيانى فائدة كبيرة للمدرس فبواسطته يتمكن من معرفة مقدار العمل الذى قام بتنفيذه كل تلميذ من تلاميذ فصله فى إتمام العقد الشهرى لمادته . كما أنه يتمكن أيضاً بعد الاستفادة من دراسة عقود المواد الأخرى الشهرية أن يعرف مدى تقدم أى تلميذ فى مختلف المواد ، ويمكنه كذلك أن يحكم على مدى ميل التلميذ للمادة . كما أن هذا الرسم البيانى يساعد المدرس فى الكشف عن الصعاب التى اعترضت بعض التلاميذ فى مادته ، وبذلك يمكنه أن يدعو تلاميذه (بإعلان يوضع فى لوحة الإعلانات) للاجتماع به فى الوقت المناسب لتقديم المساعدة اللازمة . على أن الرسم البيانى يوضح للتلميذ مقدار العمل الذى أنجزه فى كل مادة ، ويمكنه من أن يعرف مقدار تقدمه إذا ما قورن بتقدم غيره من الزملاء ، وبذلك يستطيع أن يكون فكرة صحيحة عن نفسه .

ثانياً — خط بيانى خاص بالتلميذ : The Pupil's Graph ، وهو سجل لوحدات العمل التى يتمها التلميذ فى كل يوم ، يسجله التلميذ بنفس الطريقة التى يسجل بها المدرس رسمه البيانى السابق . وهذا السجل يبين للتلميذ فى كل لحظة مقدار ما أنجزه من صحف المواد الشهرية ، والباقى عليه منها . وعن طريق هذا السجل يعرف التلميذ موطن ضعفه فيحاول بكل الوسائل التغلب عليه . ومن مزايا هذا السجل أنه يحتم على التلميذ أن يقدر دائماً قيمة وقته المخصص للعمل الحر ويشعر أنه مسئول عن حسن استغلاله . وهذا السجل بمثابة تقرير شهرى عن تقدمه .

ثالثاً — خط بيانى خاص بالمجموعة أو الأسرة : Form or House Graph

وهذا الرسم البيانى قلما يستخدم فى مدارس « دالتن » ولو أن « مس هيلين باركهرست » ذكرته فى كتابها ٥

طريقة دالتن فى ميزان النقد

(أ) ميزات هذه الطريقة

١ — إن طريقة « دالتن » تمنح التلميذ الحرية الكاملة للتصرف فى الوقت المخصص للعمل الحر وفق ماينبغى ، فهو يتقدم بسرعته الخاصة ، فهى طريقة من شأنها أنها تعطى ضعاف التلاميذ فرصة التقدم بالسرعة التى تناسب قدراتهم ، وبذلك نضمن إتقان العمل ونتجنب تثبيط همة التلاميذ بسبب الفشل ، كما أنها تمكن أذكياء التلاميذ من أن يتقدموا بالسرعة التى تتكافأ وقدراتهم ، فهى طريقة تحقق العدالة بين التلاميذ ، وتقضى على عنصر الظلم الذى قد يفرض على الطفل من الخارج .

٢ — إن طريقة دالتن تركز اهتمام التلميذ على عمله الخاص الذى عليه يتوقف تقدمه فى المواد المقررة عليه ، فهو يوزع وقته على المواد بالنسبة لصعوبتها فى نظره ، فيخصص للمواد التى يشعر بالضعف فيها وقتاً أطول من المواد التى يراها سهلة ، وبذلك يتسنى للتلميذ أن يلم بكل المواد المقررة عليه ، فالمواد الدراسية فى نظره وحدة كاملة يهتم بها جميعاً جافها وشيقها .

٣ — إن طريقة « دالتن » تقضى على عنصر الخداع والكلفة فى الحياة الدراسية ، فهى تقضى على سوء التقدير الناتج من افتراض المدرس أن تلاميذه قد قطعوا مرحلة من المقرر فى حين أنهم سمعوا جزءاً منه ولم يستوعبوه ، كما تركز اهتمام التلميذ فى إتقان المواد الدراسية بدلا من محاولته إرضاء مدرسه بعمل كلفه به .

٤ — إن طريقة « دالتن » قضت على استبداد جدول الدراسة بالمدرسة وبالتلميذ، ذلك الجدول الذى لا يسمح لهم بالعمل الحر أو متابعة ميولهم الدراسية .

٥ – إن طريقة « دالتن » قد أحدثت تغييراً عظيما فى العلاقة بين المدرس والتلميذ ، فهى طريقة تحقق الاتصال الشخصى بين التلميذ والمدرس ، وتجعل التدريس فردياً مجدياً بدلا من توزيع مجهود المدرس على الفصل كله بشكل عام . وهى طريقة تجعل التلميذ يشغف بعلومه ، ويحترم مدرسيه ، ويشعر بالسرور عند إنجاز عمل من الأعمال ، كما أنها تضع المدرس فى مركز ممتاز عن ذلك المركز الذى كان يظهر به المدرس القديم ، فهنا يقف المدرس من التلاميذ فى منزلة الأخ الأكبر .

٦ – إن طريقة « دالتن » تقوى الروح الاجتماعية بين النشء فهم يجتمعون بين آن وآخر فى معامل الدراسة يتناقشون ويتباحثون ويدرسون متضامنين ، فالدراسة بهذه الطريقة تكون مثلا مصغراً للحياة العملية التى سيعيشها الفرد فى المستقبل مع غيره من الناس ، فطريقة دالتن تهىء الفرصة أمام التلميذ ليتعود هذه الحياة حتى إذا خاض غمارها لا تكون حياة غريبة عنه .

٧ – إذا انقطع تلميذ عن الدراسة لمرضه أو أى سبب آخر أمكنه أن يتابع دراسته من حيث انتهى هو لا من حيث انتهى زملاؤه ، أى أنه لا يتأثر مطلقاً بتقدم زملائه ، وبذلك يتحقق بعض العدالة .

٨ – طريقة « دالتن » تخلق فى التلاميذ بعض الصفات الخلقية الجديرة بالذكر : كالاعتماد على النفس ، وتحمل المسئولية واحترام العمل وإتقانه ، والوفاء بالوعد .

(ب) مواطن الضعف فى طريقة « دالتن »

١ – يرى بعض النقاد أن إلقاء المسئولية على التلاميذ من الصغر ومطالبتهم بمواد معينة فى زمن معين مما يزيد قلقهم ، ولكن يؤكد الدالتونيون أن قلق الأطفال يقل تدريجاً ، لأن المدرس على صلة دائمة بالتلميذ يساعده وقت الحاجة ولم يغفل السير جون أدلز J. Adams [1] الرد على هذا لاعتراض حين قال :

---

(١) J. Adams : Modern Development in Educational Practice, p. 180.

« وإنى أصرح بأنى كنت من الذين خافوا على التلميذ زيادة الهم وقلق البال من إلقاء تبعة كبيرة عليه ، ولكن يسرنى أن أقول إنه ليس هناك الآن من المهملين إلا قليل جداً ، وأقل منهم هؤلاء الذين يشتغل بالهم أو يقلق ضميرهم ».

٢ – إن عنصر المنافسة فى طريقة « دالتن » عنصر واضح ظاهر وله خطورته ، فهى طريقة تقوم على المنافسة وموازنة التلاميذ بعضهم ببعض عن طريق الموازنة بين الرسوم البيانية .

٣ – يشك بعض النقاد فى الأثر الأخلاقى الذى يعود على الأطفال إذا سمحنا لهم باختيار عملهم فى الأوقات المناسبة لهم مع أنهم سيضطرون فى حياتهم الواقعية إلى أن يواجهوا أموراً معينة فى أوقات معينة ، وعلى هذا الاعتراض تجيب « هيلين باركهرست » قائلة : « مهما يكن من أمر فحقيقة التربية الخالدة أن التعليم الذى يتيح للطفل حرية لينهض ويرتقى ووقتاً ليفكر ويدبر لا بد أن يهيئ الفرص لتنمية الاستعدادات الطبيعية التى فطرت عليها نفس الطفل » [1] .

٤ – إنها طريقة توصف بأنها تدور حول استظهار المواد الدراسية دون الاهتمام بأهمية تطبيقها فى الحياة ، فالدروس منفصلة عن مشكلات الحياة تمام الانفصال ، ومثلها فى ذلك الطرق التقليدية .

٥ – يخشى بعض النقاد من طريقة « دالتن » تشجيعها الكسالى من التلاميذ والذين لا يميلون إلى العمل بطبيعتهم على أن يزيد كسلهم .

٦ – يؤكد النقاد أن طريقة « دالتن » تبالغ فى أهمية الامتحانات والاختبارات وترتب كل شىء على النجاح فيها .

٧ – إن طريقة « دالتن » تحتاج إلى مدرس من نوع معين يتصف بالإلمام بأطراف المادة ويكون دارساً لجميع المقررات ، لأن كل مدرس فى معمله مسئول عن تلاميذه من جميع الفرق يدرسون جميع الموضوعات ، ومثل هذا المدرس ليس من السهل إعداده .

---

(١) التربية على طريقة دالتن : تأليف هيلين باركهرست ، وترجمة الأستاذ زكريا ميخائيل ص ٢١٣ .

المراجع

1. J. Adams. Modern Developments in Educational Practice.
2. Evelyn Dewey : Dalton Laboratory Plan.
3. Harris (Dr. G. Brien): Towards Freedom.
4. Lynch : Rise & Progress of Dalton plan.
5. Lynch : Individual Work and The Dalton Plan.
6. T.P. Nunn : Education, its Data & First Principles.

٧ ــ هيلين باركهرست : التربية على طريقة دالتن ترجمة زكريا ميخائيل .
٨ ــ محمد حسين المخزنجي : طرق التربية الحديثة .

هـ – طريقة « ونيتكا »

« ونيتكا » اسم ضاحية من ضواحى « شيكاجو » على بحيرة « متشجن » لا يعدو عدد سكانها عشرة آلاف نسمة . ولكن هذه الناحية تتميز بميزة واضحة من الروح العالى فى التضامن الاجتماعى ، والتعاون على ترقية مدارسها وأحوالها . وكانت هذه الضاحية تحتضن المدرسة الوحيدة فى سائر الولايات المتحدة والتى أنشئت من تبرعات مواطنيها[1] ، وكانت تفرض ضريبة خاصة على ملكية كل فرد فى هذه الضاحية ، وتصرف فى خير التعليم ورفاهيته ، وسواء أكان الفرد فيها من الطبقة الموسرة أم من طبقة الصناع فإنهم يتعاونون جميعاً فى هذه الناحية ، ونرى آثاراً جميلة للتعاون فى هذه البلدة تتجلى واضحة فى مدارسها حيث يجلس الطفل الغنى المرفه جنباً إلى جنب مع ابن خادمه أو طاهيه ، على أن نسبة أبناء الأغنياء بارزة هنا أكثر منها فى الضواحى الأخرى ، وغاية ما يقال عن الروح السائدة فيها أنها روح ديمقراطية حقيقية . وكما يختلف أطفال « ونيتكا » و يفترقون فى أحوالهم المالية والاجتماعية ، فإنهم يختلفون كذلك فى نسبة الذكاء ، فبينهم الغنى جداً الذى متوسط ذكائه ٥٠ أو ٦٠ والعبقرى الذى يصل ذكاؤه إلى ١٩٠ .

وتنقسم مدارس « ونيتكا » إلى ثلاث مراحل : مرحلة الرياض ، ومرحلة التعليم الابتدائى (٥ – ١١ سنة) ، ثم مرحلة المدارس المتوسطة (وتقبل الأطفال فى سن الثانية عشرة ، ومدتها سنتان) . ومن هذه المدرسة المتوسطة ينتقل الأطفال إلى المدرسة العالية أو الثانوية ذات الهيئة التعليمية المستقلة تمام الاستقلال ، بالرغم من وقوعها فى الجزء الجنوبى من « ونيتكا » .

وقد أقام هذه المدارس جماعة من رجال التربية يتزعمهم « كارلتون واشبورن » ، وقد بدأوا على نهج جديد يخالف الطريق الذى تسير فيه جاراتها من المدارس .

---

(١) Washburne : The Winnetka Public Schools, p. 14.

ويتلخص شعار هذه المدارس فيما يأتى :

١ ـ على كل طفل أن يسيطر على الأمور الواقعية ويمهر فيما قد يحتمل أن يحتاج إليه فى حياته .

٢ ـ على كل طفل أن يعيش عيشة طبيعية سعيدة وأن يتمتع بطفولته الأولى على قدر الإمكان .

٣ ـ إن التقدم الإنسانى يعتمد على نمو كل فرد تبعاً لطاقته ومقدرته .

٤ ـ إن سعادة المجتمع الإنسانى تحتاج إلى شعور اجتماعى قوى لدى كل فرد[١] .

وعلى هذا الأساس بدأ أصحاب هذه الطريقة يفكرون فى إيجاد حل للتغلب على المشاكل التعليمية الآتية :

أولا ـ تحديد ما يجب درسه ، أى تحديد المنهج .

ثانياً ـ تحديد طريقة تدريس هذه المواد .

ثالثاً ـ تحديد الاختبارات الدقيقة التى يمتحن بها التلميذ نفسه ليقيس بها تقدمه ويصحح أخطاءه أولا بأول .

ويقسم العمل فى المواد الأساسية بمدارس « ونيتكا » إلى وحدات وفقاً لاستعداد التلاميذ ليسير كل منهم حسب سرعته الخاصة ، فقد ألغيت الحصص المعتادة وجداول الدراسة الجامدة ، واستخدمت صحف الأعمال assignments ، كما هو الحال فى مدارس « دالتون » ، ولكنها تختلف عن الصحف « الدالتونية » إذ أنها تسمح بروح الفردية بشكل أعظم مما فى طريقة « دالتون » ، فلا يصح للتلميذ الدالتونى أن يواصل السير فى مادة دون أن يتم تعيين الشهر كله فى المواد الأخرى جميعها ، ولكن لا يوجد مثل هذا التقييد فى مدارس ونيتكا . ثم إن طريقة « دالتون » تتقبل منهج الدراسة القائم فى المدرسة ، ولا تعمل أكثر من تجزئته إلى تعيينات شهرية ، فى حين أن مادة

---

(١) Hughes and Hughes : Learning and Teaching, p. 394.

الدراسة فى مدارس « ونيتكا » أعدت بعد درس طويل لكل ما هو أحدث فى الأسلوب والمادة .

وفى مدارس « ونيتكا » نجد أن أساس التقدم فى المادة ليس هو التعيينات الشهرية التى ماهى فى الواقع إلا تجزئة المنهج إلى فترات مختلفة . وإنما أساس العمل الدراسى فى « ونيتكا » هو المادة نفسها يتتبعها الطفل جزءاً جزءاً دون نظر إلى إنجاز بقية المواد الأخرى ، ومن هنا كان من الجائز للتلميذ فى « ونيتكا » أن يقوم بالعمل فى سنتين دراسيتين أو ثلاث فى وقت واحد فى مواد مختلفة . فالسنة الدراسية فى « ونيتكا » ليست سنة زمنية ، وإنما هى عبارة عن عدد من الوحدات فى كل مادة ، فليست السنة الثالثة بالمدرسة معناها حتما أن التلميذ قضى ثلاث سنوات بالمدرسة ، ولكن معناها مجموعة وحدات العمل التى أتمها هذا التلميذ فى المواد الأساسية العامة ، ونظراً لأن تقدم التلميذ فى المواد الأساسية الهامة هو تقدم مبنى على المجهود الفردى فمن المحتمل جداً أن ينتهى تلميذ من حساب السنة الرابعة فى شهر مارس من السنة الدراسية ، ومن مطالعتها فى شهر يونيو من السنة نفسها ، ومن اللغة فى شهر سبتمبر ، على أننا قلما نجد تلميذاً يشتغل بثلاث سنوات فى وقت واحد ، لأن نظام مدارس « ونيتكا » الدقيق لا يسمح بالتأخير غير العادى كما أنه لا يسمح بالتقدم السريع جداً فإذا كان متأخراً فى فرع ما ركز اهتمامه على هذا الفرع ، وقصره على الفروع المتأخر فيها .

وتختلف وحدات العمل Coals بمدارس « ونيتكا » عن وحدات العمل Units بالمدارس « الدالتونية » ، فهى فى « ونيتكا » خاصة بكل تلميذ حسب استعداده وقواه الشخصية ، وتكتب هذه الوحدات (صحف الأعمال) بصورة مشوقة جذابة ، وبصيغة مختصرة ، وتسلم للتلميذ المخصصة له فيدون تاريخ بدء تسلمها على بطاقة خاصة ، ويدون عليها أيضًا تاريخ انتهاء التلميذ مما كلف به من وحدات ، ويكتب خلف البطاقة حالة التلميذ الاجتماعية وروحه العامة ، وميله إلى التعاون ، ومعاملته لزملائه ، وقدرته ، وميله إلى

الابتكار ، وترسل هذه البطاقات إلى أولياء الأمور ليقفوا على حالة أبنائهم ومدى تفوقهم .

المنهج : The Curriculum

أول المشاكل التى اهتمت بها هيئة التدريس فى « ونيتكا » هى تحديد ما يجب وضعه فى برنامج الدراسة ، وقد توصلوا إلى ذلك بأن قسم مدرسوها أنفسهم إلى جماعات تقوم كل جماعة منها ببحث مشكلة من مشاكل البرنامج وتحديدها ولم تكن مهمتهم مقصورة على تعرف ما يجب أن يتعلمه كل تلميذ بل ذهبوا إلى أبعد من ذلك ؛ فقد بحثوا أيضًا وتوصلوا إلى خير الطرق التى تستخدم فى تدريس هذه المعلومات وأنسب الأوقات للبدء فى تدريسها للتلاميذ ، وقد قسم المنهج فى مدارس « ونيتكا » إلى قسمين رئيسيين :

أولا — المواد الأساسية Commmon Essentials

ثانياً — أبواب النشاط الجمعية ، والجهود الابتكارية .

أولا : المواد الأساسية Group and Creative Activities(١)

وهذه تشمل المعلومات الضرورية والمهارات التى يحتاج إليها الفرد فى حياته العملية مثل : إتقان العمليات الحسابية والقراءة والكتابة وبعض المعلومات الضرورية عن البلدان والأشخاص والحوادث الهامة والقدرة على مناقشة المشاكل المدنية والاجتماعية والاقتصادية والصناعية .

وأما الجهود الجمعية والابتكارية فإنها تشتمل على الأشياء التى تختلف نتائجها باختلاف الأطفال : كتذوق الأدب والموسيقى والفن ، والألعاب الرياضية ، والاجتماعات ، والأشغال اليدوية على اختلاف أنواعها ، والمشروعات التى تعتبر غاية فى حد ذاتها وليست وسيلة لغاية تتحقق منها ، وهى من هذه الناحية تخالف المشروعات فى المدارس التى تسير على نظام المشروع أو فى مدارس « دكرولى » نفسها . وإلى جانب أبواب النشاط هذه نجد التمثيل

(١) Carleton Washburne and others : The Winnetka Public Schools, p. 15.

والمناقشات التى تدور فى الاجتماعات المنعقدة داخل المدرسة والتى هى أيضاً غاية لا يقصد منها تعلم المواد الأساسية العامة والأسس الأولية فى الجغرافيا والتاريخ خصوصاً النواحى المشوقة للتلاميذ منها كما فى التاريخ القصصى والجغرافيا التى تتعلق بالشعوب وبالهيئات[١] .

أما المشكلة الثانية وهى تحديد طريقة تدريس هذه المواد فتتلخص فى أنه لايعلّم بالطريقة الفردية فى « ونيتكا » سوى القراءة والكتابة والحساب (3 R, S) إذ أن كل طفل فى حاجة إلى أن يقرأ حسب سرعته الخاصة ، وحاجته إلى التفهم فى الحساب غير حاجة زملائه ، وقدرته على الكتابة قد تختلف عن مقدرة الآخرين ، وقد حدد الحد الأدنى لكل مادة بعد دراسة دقيقة ، فمثلا قام قسم المباحث فى مدارس إحدى المقاطعات الأمريكية بتحليل كل أمثلة جمع الكسور من حيث الصعوبة ، وكشفت الجمعية القومية لدراسة التربية بأمريكا عن أن التجارة والصناعة والعمليات العادية فى الحياة لا يتطلب جمع أعداد مقاماتها أكثر من اثنى عشر ، ووجد أن من الممكن حل أربعة تمرينات فى ثلاث دقائق ، وبهذا كان التعيين فى جمع الكسور هو أن يصير التلميذ قادراً على حل أربع مسائل فى ثلاث دقائق كاملة بحيث تشمل التمرينات مقامات من اثنى عشر فما دونها ، وبشرط أن تكون الكسور المجموعة ثلاثة ، وتكون قابلة للتحويل إلى مقام مشترك ، وقابلة للاختصار إلى أبسط الحدود . ومتى استعد التلميذ للبدء فى الكسور أعطى كتاب التمرين على الكسور ، وهو كتاب مرشد بنفسه وباستعماله يكون ما يحتاج إليه الطفل من مساعدة معلمه أو زملائه أقل ما يكون ، فلا تؤخذ سوى خطوة واحدة فى كل مرحلة ، ويعطى كثير من التمرينات على هذه الخطوة قبل السير إلى التى تليها . ففى تعلم جمع الكسور هناك تسع عشرة خطوة تبدأ بالعملية البسيطة وهى قطع دوائر من الورق المقوى ، وقطع كل دائرة نصفين يكتب على كل منهما $\frac{1}{2}$ ، وتنتهى الخطوات بتمرينات شتى مشتملة على كل صعوبة عملية فى جمع الكسور ،

---

(١) Op. cit., p. 16.

وقد أعدت كتب تمارين كهذه لكل الفرق الأولية فى الحساب ، واللغة والتاريخ والجغرافية ، وباستعمال هذه الكتب يختبر الطفل نفسه فى ورقة إجابة كلما أتم خطوة ، وكلما أتم عملية معينة كجمع الكسور مثلا يعطى نفسه اختباراً تدريبيًّا فيه ، وبعد ذلك يذهب إلى معلمه ليعطيه اختباراً حقيقيًّا ، وهذا الاختبار يكون وافيًا تماماً ومرتباً بحيث يستطيع المعلم أن يتبين بسرعة أين نقطة الضعف فى التلميذ ، ولا يسمح لأحد بالانتقال إلى الهدف Cool الثانى حتى يجتاز عمله الأول بنجاح .

وواجب التلاميذ الأول هو معرفتهم كيف يجمعون وكيف يطرحون ويقسمون فى الحساب ، ولكن الذى يجب أن تتأكد منه المدرسة هو السرعة والدقة المطلوبة من كل تلميذ فى إجراء هذه العمليات الحسابية ، ولمعرفة ذلك طلب من كل تلميذ فى المدارس الابتدائية والثانوية أن يسأل والده عن العمليات الحسابية التى احتاج إليها فى أعماله اليومية فى متجره أو مصنعه أو مكتبه ، ثم أخذت نتائج هذه المسألة وسجلت ، وأجريت بحوث أخرى مثلها فى المجال التجارية وأعمالها الحسابية الصغيرة والكبيرة ، وعرف منها نوع العمليات الحسابية الأكثر استعمالا فى الحياة التجارية والعادية . وقد ساعدت هذه المعلومات على معرفة ما يجب أن يلم به كل شخص وما يجب أن يتعلمه كل تلميذ فى المدرسة قبل أن يخرج إلى الحياة . كما أجريت البحوث العديدة لمعرفة مايحتاج إليه كل تلميذ من المعلومات : اللغوية والتاريخية وغيرها ، وبذلك تمكنت مدارس « ونيتكا » من تحديد برامجها وموضوعات دراستها ، وأصبحت لا تدرس للتلاميذ إلا كل ما يحتاجون إليه فى حياتهم اليومية أو ما سيحتاجون إليه فى المستقبل .

وأخيراً المشكلة الثالثة وهى تحديد الاختبارات الدقيقة التى تقيس قدرة الطفل ، ويتعرف بها مواطن الضعف فيه . وتنجلى فيما يلى :

تلجأ طريقة « ونيتكا » إلى استخدام اختبارات تشخيصية تظهر ما إذا كان التلميذ قد أجاد الوحدات الدراسية أو لم يكن قد أجادها ، فهى إذن

تشخص ضعف التلميذ ، وتعطيه فكرة صحيحة واضحة عن حاله وقوته ، ولا تزال هذه الاختبارات فى دور التحقيق والمراجعة ،وأول هذه الاختبارات أعـــد فى سنة ١٩١٧ ، ١٩١٨ ، ١٩١٩ ، أعدها « فردريك برك » F. Burk فى مدرسة معلمى ولاية « سان فرنسيسكو » ثم أعيدت تجربتها فى مدارس « ونيتكا » ، وقد أنجزت فعلا الاختبارات الخاصة بالحساب واللغة فى الفصول الثمانية الأولى ، وقد أجريت تجارب اختبارات من هذا القبيل فى الكتابة والهجاء وفى الجغرافية والتاريخ . أما فى القراءة الصامتة فيستعمل مقياس «برجس» Burges ، كما تستخدم اختبارات « ستانفورد » Stanford فى المطالعة الصامتة . أما فى المطالعة الشفوية فاستخدمت اختبارات قام بعملها الاستاذ « وليم جراى » W. Gray .

واختبارات « ونيتكا » لا سيما فى مواد الحساب واللغة والتاريخ والجغرافيا صنفت تصنيفاً مرتباً ، وكاملا بحيث يكون التصنيف وافياً شافياً يدرس كل نقطة حساسة فى الموضوع ولا يفلت منه شىء ، ففى الحساب مثلا تعد اختبارات الجمع الرأسى بحيث تشمل جميع الطرق المحتملة ، واختبار اللغة يشتمل على جميع علامات التنقيط والحروف الكبيرة والصغيرة التى تعلمها الطفل فى كل فترة من الفترات . ولا شك أن كل اختبار معه وسائل إيضاحية مختلفة ، وهناك أجوبة الأسئلة والشروح المختلفة التى يرجع إليها الطفل بعد أن يعجز عن الحل الموفق .

ومن أجل هذا ألف مدرسو مدارس « ونيتكا » كتباً خاصة تعلم الطفل الاعتماد على النفس ، وتشجعه على العمل والدراسة الفردية ، وهذه الكتب الموضوعة تشرح للتلميذ الموضوع خطوة خطوة فى إيضاح وسهولة ، وفيها كثير من التمرينات والمسائل التدريبية والاختبارية تؤكد للتلميذ صحة معلوماته وفهمه لها فيسهل عليه معرفة خطئه ، وفى هذه الحالة يمكنه معالجة هذا الخطأ ، وتصحيح نفسه بنفسه ، وقد وضعت هذه الكتب مرتبطة نقطة فنقطة بحيث

---

(١) Carleton Washburne : The Winnetka Public School, p. 18.

تكون المواضيع مرتبطة بعضها بالبعض الآخر ، فى ترتيب منطقى سليم ، فيتمرن الطفل على كل خطوة حتى إذا أتقنها تركها إلى التى تليها ، وتساعد المدرسة الأطفال منفردين ، كما تساعدهم مجتمعين مع بعضهم البعض فى ظروف خاصة ، فهى تقدم لهم المساعدة متى كانوا فى حاجة إليها وترشدهم باستمرار إلى مواطن الضعف والقوة فيهم وفى أعمالهم ، فهى بمثابة « الحافز » لهم ، يدفعهم ويحركهم فى طريقهم إلى الأمام وعلى الدوام . ولما كانت الأعمال اليومية فردية بحتة وتصحيحها من شأن التلاميذ أنفسهم ، فهى منقطعة الصلة بالنجاح والانتقال من مرحلة إلى أخرى ، وإنما غايتها أنها تعد التلميذ وتؤهله لأن يؤدى الاختبارات على خير ما يرام . ويقوم المدرسون أنفسهم بتصحيح البطاقات والاختبارات ، إذا وجد أنها مقبولة يكتب تاريخها ويسجل على بطاقة التلميذ وفى سجل المدرس الذى يحتفظ به لنفسه .

ثانياً — الجهود الابتكارية والجمعية

أما القسم الثانى من المواد الدراسية فهو أوجه النشاط الجمعية والجهود الابتكارية ، وتشمل الجمعيات المختلفة ، والمشروعات ، والفن بأنواعه ، والموسيقى والأناشيد ، والأشغال اليدوية على اختلاف أنواعها ، ويقضى التلاميذ فى هذا القسم ٤٢ ٪ من اليوم المدرسى بينما يقضون ٣٢ ٪ منه فى الأعمال الفردية كل بسرعته الخاصة ، وبحريته العامة ، و ١٥ ٪ من اليوم فى الأعمال المشتركة ، و ١١ ٪ فى الدروس التى يتلقونها فى الفصل . وتختلف أعمال التلاميذ فى أوجه النشاط الابتكارية والجهود الجمعية عن أعمالهم فى المواد الأساسية العامة : فالوقت المعين للأعمال الجمعية محدد وليس فيها اختبارات أو مستوى خاص أو إعداد وحدات معينة لأن أبواب النشاط الابتكارية غاية فى ذاتها . من أجل ذلك لا نجد هنا أهدافاً معينة ولا مبادئ علمية تتخذ مرشداً ، ولكن من الواضح — كما يقول « واشبرن » — أنه لكى يعبر الأطفال عن أنفسهم يجب أن يعطوا الحرية الكافية وتتاح لهم الفرص للتعبير عن كل ما يجيش

بخواطرهم ، وهذه الفرص تهيئ لهم فيما يدرسون من أبواب النشاط المتعددة الصور .

ويصرف التلاميذ فى هذه الأعمال نصف الصباح ونصف ما بعد الظهر من كل يوم ، وتشمل أعمال التلاميذ فيها المسائل التى تهم الطفل فهى وليدة اهتمامه . وتتمثل الأعمال والجهود الجمعية فيما يأتى(١) .

أولا — المناقشات Discussion : وهى تختلف عن التسميع recition فى أنها تفتح مجالا لا ختلاف وجهات النظر ، وخلق مشكلة حقيقية تتحدى التفكير ولا شك أن الغرض من هذه المناقشات تربية الطفل على أن يتكلم بحرية كافية ، وأن يدلى بآرائه ، وأن يغلب رأياً على آخر ، وهكذا تثار المشاكل والمسائل الاجتماعية والسياسية لتعويد التلاميذ على الحياة الاجتماعية .

ثانياً — الحكم الذاتى Self-Government : وتهتم مدارس ونيتكا بتكوين الأطفال تكويناً وطنيًّا صحيحاً بمنحهم قسطاً كبيراً من الحكم الذاتى والمسئولية الفردية ، ويتجلى هذا فى نظام الجمعيات ، وفيما يقوم به التلاميذ من الأعمال المختلفة فى جهودهم الجمعية فى الجمعيات العديدة التى ينظمها التلاميذ ويديرونها على أحدث النظم الدستورية ، وبذلك يربون تربية وطنية عملية .

ثالثاً — التمثيل والنشاط المسرحى : وهو يبدأ من التمثيل فى الفصل إلى إقامة الحفلات التمثيلية الكبرى ، وفضلا عما فى هذا النشاط من الفائدة التعليمية العرضية ، فإن الغرض الأساسى منه هو أن يتعلم التلاميذ كيف يتعاونون معاً ، وأن يعطوا فرصة للتعبير عن أنفسهم وعن نشاطهم الاجتماعى .

رابعاً — المشروعات Projects : وتختلف المشروعات فى مدارس « ونيتكا » عن طريق المشروع The Project Method فالأصل فى طريقة المشروعات أنها وسيلة لغاية محدودة الأهداف ، فهى طريقة من طرق إيصال المعلومات إلى أذهان الأطفال ؛ أما المشروع فى مدارس « ونيتكا » فليس له أى غاية تعليمية أو تلقينية ، فإذا عرضت حقائق أو مهارات أو مشاكل للدراسة

---

(١) Washburne : The Winnetka Public Schools.

تناولها تلاميذ ونيتكا كل على حدة ، فمشروع مجلة المدرسة إذن ليس الغرض منه تعليم الكتابة أو النشر أو الطبع أو تعلم الإنشاء أو دقة قراءة الأصول وتصحيحها ، ومع أن هذه الأشياء تأتى عرضاً فإن الغرض من هذا المشروع هو إتاحة الفرصة الملائمة للتلاميذ للتعبير عن آرائهم ، وأن تصبح المجلة رمزاً للتعاون ، ومشجعة للتلاميذ فى الاعتماد على أنفسهم ، وأما وجهة نظر المدرس فى تحرير الصحيفة ، وقيام الأطفال بهذا العمل ، فهو تمرينهم على البحث والاكتشاف أثناء تقسيم العمل والجهود الجمعية التعاونية[١] .

خامساً — الأشغال اليدوية Hand work : وتبذل الجهود فى مدارس « ونيتكا » لتمرين الأطفال على الأشغال اليدوية سواء منها الساذج المصنوع من الصلصال والورق المقوى ، أو المعقد الذى يمارس فى الفصول العليا مثل النجارة ، والطبع ، والحفر على المعدن ، والنقش ، وعمل الآنية ، والحياكة ، والطبخ ، وذلك كله تدريب لهم على إيجاد الروح الابتكارية وخلقها فيهم ، وليس هناك موضوعات خاصة تملى إملاء وتفرض فرضاً على الأطفال فى هذا السبيل ، وإنما يستعمل الطفل ما يحلو له ، وما يناسب استعداده ومواهبه ، ولكن هناك بعض الأعمال الفردية الموجهة فى الأشغال ، والتى لها هدف خاص فى الفصول العليا خصوصاً فيما يتعلق بالطبخ والحياكة ، ولا شك أن العمل هنا يعتمد على التعبير الذاتى لكل فرد فتصبح الفنون الابتكارية والإبداعية هى كل شىء .

سادساً — الفنون والموسيقى : يمكن أن نلخص أغراض تعليم الموسيقى فى مدارس ونيتكا فيما يأتى :

١ — أن يعطى الطفل الفرصة للتعبير عن عواطفه ، وهواجسه عن طريق الأغانى .

٢ — أن يتعود الطفل سماع أكبر قدر ممكن من الموسيقى الجيدة المختارة ، وبذلك تقوى عنده القدرة على تقدير الجمال وتذوقه .

---

(١) Carleton Washburne : The Winnetka Public School ,p.22.

٣ – لخلق روح الجماعة التى تسود الأطفال فى اجتماعهم وحينما يغنون مجتمعين ، ومعظم دروس الموسيقى يعتمد على الابتكار والتعبير الذاتى . ويعلم الأولاد شيئاً عن الموسيقى ، وأصولها ، وقواعدها Technique .

وأما تعليم الفنون ART فذلك يختلف عن طريقة تعليم الموسيقى فى أنه فردى ويتمشى مع الأهداف التى تسير مع كل منهج من المناهج ، وكل مرحلة من مراحل النمو ، ثم إن الطفل فيه يعلم نفسه بنفسه Self-instructive ، كما هى العادة فى المواد الفردية الأخرى . ويعطى الأطفال فرصاً للتعبير بالفن عن أفكار مختلفة ، ولذلك يرتبط القسم المخصص للرسم بالأقسام الخاصة بالجهود الجمعية والابتكارية الأخرى . فمثلا حينما يريد الأطفال القيام بتمثيل رواية أو مسرحية تاريخية فما عليهم إلا أن يهيئوا الجو الخاص بالمسرحية بواسطة رسوم ، وكذلك الحالة فى الملابس التى تلائم جو المسرحية . ومن أهداف تعليم الرسم والفن فى مدارس « ونيتكا » إعطاء فرصة حرية الابتكار ، والتعبير الذاتى ، ثم تمرين الأطفال على عمل الزينات وانسجامها وتوافقها ، وأخيراً تعويدهم تقدير الجمال .

وبالإضافة إلى المشاكل الثلاث الكبرى السالفة الذكر :

قد صادفت هيئة التعليم فى « ونيتكا » مشاكل أخرى كثيرة ، وقد أخذت تقوم بعمل الأبحاث العلمية الدقيقة بمقارنة نتائج مدارسها بنتائج مدارس مختلفة منها ما يسير على نظام المعامل ، ومنها ما يسير على نظام الفصول ، وانتهت هذه الهيئة إلى أن طريقة ونيتكا أفضل الطرق جميعاً دون تحيز لنفسها أو إنقاص لحق غيرها من المدارس ، ووضعت نتائج أبحاثها فى كتاب أخرجته يظهر هذه الحقيقة هو[١] :

Result of Practical Experiments in fitting the Winnetka technique to Individuals.

ويمكن أن نلخص أهم المشاكل التى عرضت لحلها هيئة التعليم فى ونيتكا فيما يأتى :

---

(١) Washburne : The Winnetka Public Schools, p. 26, 42, 46, 80, 84. . etc.

١ ــ هل نسبة التأخر الدراسى retardation فى مدارس ونيتكا أكثر أو أقل منها فى المدارس الأخرى ؟

٢ ــ هل مدارس ونيتكا تسبب تقدماً سريعاً لعدد كثير من الأطفال ؟

٣ ــ هل نظام التعليم الفردى يؤدى إلى تعطيل الطفل ، وتأخيره عن نظام التعليم القديم أو يؤدى إلى العكس ، وإذا أدى إلى تقدم فهل هذا التقدم تقدم سريع مفاجئ ؟

٤ ــ هل يؤدى نظام التعليم كما وضع حسب الخطة المنظمة الفنية إلى إشباع رغبات كل طفل وحاجاته ؟ وهل تتمشى مواضيع المنهج مع عقلية الأطفال ومع نسبة ذكائهم ؟

٥ ــ هل العلوم التى تلقن للطفل على الطريقة الفردية يستفيد منها الطفل أكثر مما لو لقنها على الطريقة الجمعية العادية أو العكس ؟ ويقصد بهذه العلوم على الخصوص القراءة الصامتة ، والقراءة الشفهية ، والهجاء ، والمخاطبة العادية ، والحساب ، سواء فى السرعة أو الإتقان .

٦ ــ هل الأولاد الذين يتلقون دراساتهم الأولية أو الابتدائية فى مدارس « ونيتكا » يمكنهم متابعة دراساتهم فى المدارس الثانوية بسهولة ؟ وهل يتسنى لهم مناقشة الأطفال الذين تعلموا على الأسس الجمعية فى الفصول المعتادة ؟

٧ ــ طلبة مدارس « ونيتكا » أكثر ارتكازاً وانتباهاً لأعمالهم من أولئك الزملاء فى المدارس الأخرى ؟

٨ ــ هل يقضى أطفال مدارس « ونيتكا » وقتاً أكثر أو أقل من الوقت الذى يقضيه أطفال المدارس الأخرى فى أوجه النشاط الجمعية والجهود الابتكارية ؟

٩ ــ ما هو العبء الملقى على عاتق المدرس فى « ونيتكا » ؟ وهل هو أكثر منه فى المدارس العادية أم لا ؟

هذا ولم تنس مدارس « ونيتكا » . العناية بالناحية الجسمية للأطفال فجعلت التربية البدنية جزءاً من الأعمال الجمعية إلا أن أكثر الألعاب فى

هذه المدارس ترمى إلى تربية التلاميذ تربية اجتماعية وإلى بث روح التضامن والتعاون والتضحية فيهم ، وتعويدهم الصبر وغيره من الصفات الخلقية والاجتماعية .

وبالإضافة إلى ما سبق ذكره نقول لقد زودت هذه المدارس بإدارة خاصة بها طبيب ، وباحث اجتماعى وإخصائى نفسانى وخبير بالأمراض العصبية ، وهؤلاء يتخصصون جميعاً فى دراسة المشكلين من الأطفال ، ويمدون المدرسة بسديد الآراء فى علاج كل فرد حسب حالته الخاصة ، كما أنهم يتعاونون جميعاً فى منع حدوث الإشكال بين الأطفال ، فالوقاية خير من العلاج . هذا ويتعاون مدرسو مدارس « ونيتكا » فى بحث المناهج الدراسية وتحديدها ، ولا تنحصر مهمتهم فى معرفة ما يجب أن يتعلمه كل تلميذ ، بل يذهبون إلى أبعد من ذلك : فهم يبحثون ويجدون فى معرفة خير الطرق ، وأمثلها لتدريس هذه المعلومات ، ويختارون أنسب الأوقات للبدء فى تدريسها للتلاميذ ، وهذا العمل مستمر على الدوام ، ولهذا كانت البرامج دائماً فى تجديد مطرد حسب ما يطرأ من الظروف التى تدعو إلى تغييرها .

ويمكننا أن نلخص فضل هذه الطريقة للطفل ، وللتعليم الفردى فيما يلى :

أولا — التمكن من المواد الفردية ، واستيعابها جيداً كما تقاس بالاختبارات التى تطبق تطبيقاً يختلف من طفل لآخر حسب قدرته .

ثانياً — ثبت أن الأولاد الذين يتعلمون بهذه الطريقة الفردية يكونون أصلح للاستمرار فى المدارس الثانوية والجامعات .

المراجع

1. Carleton Washburne : The Winnetka Public School.
2. C. Washburne : Adjusting the School to the Child.
3. C. Washburne : Better Schools.
٤ — ضحايا الأطفال تعريب الأستاذ عبد الواحد خلاف .

و – طريقة ساندرسون

كثير من المدارس والفصول لا تتبع أية طريقة فردية ، ولكنها تعمل على إدخال تحسينات قيمة ذات فائدة كبيرة في الناحية التربوية العملية . وهذه الحقيقة تتجلى بوضوح فى عمل « ساندرسون » الذى كان ناظراً لمدرسة « أوندل » .

وقد بدأ « ساندرسون » عمله كمدرس فى مدرسة صغيرة ودرس بعد ذلك اللاهوت والرياضة فى جامعة « درهام » Durham والرياضة والعلوم فى جامعة « كمبردج » ثم أصبح أستاذاً للعلوم فى « دولويش » Dulwich ، ولما بلغ الخامسة والثلاثين عين ناظراً لمدرسة « أوندل » حيث كان عدد تلاميذها إذ ذاك لا يزيد عن المائة ، وقد وصف « ويلز » H.S. Wells المدرسة فى ذلك الوقت ولخص حالة العمل السائدة فى معظم المدارس فى قوله[1] :

« إن أولاد هذه المدرسة بعد أن يتمتعوا بالشمس المشرقة وينالوا حظهم من السباحة والتجديف أو لعب الكرة أو "الكريكيت".. بعد أن يفرغوا من ذلك يذهبون إلى فصول سيئة التهوية حيث يتظاهرون بالرغبة فى علوم ليست ميتة فحسب ، بل قد أثبت التقدم من جيل إلى جيل انحطاطها وانحلالها ، لذلك أصبح لفظ المدرسة مقترناً فى ذهن التلميذ بهذه الذكرى الأليمة وهى الرجوع من الألعاب والمسرات والحياة الضاحكة المرحة إلى حياة الفصول المظلمة والهواء الفاسد والحماس الكاذب نحو أشياء بعيدة كل البعد عن نفوس الطلاب وبغيضة كل البغض عندهم » .

ولقد أحدث «ساندرسون » أولا إصلاحات فى تدريس الرياضة والعلوم ، ونادى بألا يكون التعليم على شكل سباق بين التلاميذ لمعرفة مجموعة متجانسة من المعلومات ، بل يجب أن يأخذ شكلا آخر : بأن يجتمع التلاميذ فى

---

(١) Hughes and Hughes : Learning and Teaching.

مجموعات ويحاولوا حل المشاكل الجذابة الشيقة : فتدرس العلوم مثلا فى شكل محادثات فيها يظهر التلاميذ تجاربهم وتحصيلهم فى ظلال المجموعات القائمة ، وهذا النظام الجمعى فى العمل قد امتد إلى جميع الحياة المدرسية. فالألعاب لا تقوم على دراسة النشرات المشروحة ولكن يقوم بها التلاميذ عن طريق التمثيل ، وهذه الأشياء تتطلب من التلميذ معرفة لغوية تمكنه من الترجمة والإجابة عن بعض الأسئلة ، ولأجل أن يساهم كل تلميذ فى العمل قسم التلاميذ إلى مجموعات تنفرد كل مجموعة بدراسة جزء معين ، فبعد أن يقوم التلاميذ بمناقشة تمهيدية تحت توجيه أستاذهم تنصرف كل مجموعة إلى المشكلة المقدمة إليها وتجدفى حلها ودرسها ، ولهذا أصبحت مكتبة المدرسة مثل الورشة والمعمل للعلوم الرياضية .

وهذه الطريقة الجمعية فى العمل لم يدخلها « ساندرسون » فى مدارسه لجلب السرور أثناء القيام بالعمل فقط ، بل لأنها أيضاً تضم إلى ذلك فائدة عظيمة فى العمل الابتكارى والتعاونى فتمهد بذلك للحياة الحقيقية ، فهو يطلب إلى تلاميذه أن يعملوا بروح مشبعة بحب الإنسانية والمجتمع ، لأنه يرى فى المدارس صورة مصغرة للعالم كما يجب أن يكون ، ولهذا يوجب أن تكون روحها مستمدة من الحياة الحقيقية .

وقد اهتم ساندرسون اهتماماً عظيماً بالعلوم ونظر إليها لا على أنها معلومات مفيدة تحشى بها أدمغة الطلاب ، بل على أن تسود الروح العلمية فيهم فيشبع جوالمدرسة بروح البحث والتجربة والابتكار والتعاون .

فالتربية كما يراها ساندرسون تحتاج إلى أبنية — ومهمات ولوازم ذات شكل جديد خاص ، ويجب أن تستبدل الفصول بورش فسيحة ومعامل متسعة وعلى غرار هذه المعامل تقوم المكاتب وحجرات الأشغال ، وأمكنة الموسيقى والتمثيل ، وهذا المشروع يمكن تنفيذه فى المدينة أو القرية فكل مدرسة ثانوية يجب أن تضم مجموعات من المدارس الأولية لا تفصل بعضها عن البعض الآخر النفقات الباهظة ولا حواجز الامتحانات .

ز – طريقة المشروع

لقد قامت طريقة المشروع على قواعد ومبادئ أساسية وضعها نفر من قادة رجال التربية الحديثة أمثال «كلباتريك» ، «وتشارترز »، و«كولنجز » « وستيفنسون » . وربما كانت طريقة المشروع أهم طريقة للتدريس تتميز بها الفلسفة العملية أو البراجماسية ، وتفترض تلك الطريقة وجود مشاكل عملية من الحياة تضعها أمام الطفل لتتحدى تفكيره ، ويشرع فى حلها بطريقة عملية أما التعلم فيأتى عرضاً فى أثناء حل هذه المشكلات .

وقد أوجد « كلباتريك » طريقة المشروع كطريقة للتدريس عندما أراد أن يطبق فلسفة جون ديوى فى التربية التى تقوم على فكرة . « أن التربية عملية نمو » عن طريق اكتساب خبرات جديدة بواسطة نشاط المتعلم نفسه فى البيئة التى يعيش فيها سواء أكانت بيئة طبيعية أم بيئة اجتماعية — وقد ذهب « كلباتريك » إلى أن أساس المشروع هو الغرض الذى يستولى على المتعلم ويريد تحقيقه ، وكان غرض « كلباتريك » من طريقته أن يوجد موقفاً تعليمياً يجتمع فيه : وضوح الغرض ، والنشاط التعليمى ، ويمتزج فيه النشاط العقلى بالنشاط الجسمى فى وسط اجتماعى يشتمل على علاقات اجتماعية تحقق نمو التلميذ ، وتحويله إلى مواطن يتمكن من أن يعيش فى مجتمع ديمقراطى .

وعلى هذا الأساس يرى « كلباتريك » أن المشروع يجب أن يصدر عن حاجة حقيقية يعبر عنها الأطفال ، كما ينبغى أن يرمى إلى غاية خاصة . فالمشروع فى نظر « كلباتريك » تجربة لها غايات ونشاط يرمى إلى الإنتاج — ويعرفه « هارل دوجلاس » بأنه وحدة من النشاط يقوم بها المتعلم فى محيط يشبه المحيط الاجتماعى الذى يعيش فيه وتحت ظروف تشبه تماماً ظروف الحياة ، ويكون له غرض محدود واضح جذاب يريد أن يحققه من وراء النشاط .

أما الأستاذ « ستيفنسون » فيعرف المشروع بأنه عمل مؤسس على مشكلة يراد القيام به فى وضعه الطبيعى والمهم فى هذا التعريف هو ما يعنيه بقوله : الوضع الطبيعى . ومعنى هذا أن مشروعاً يأتى بطريقة صناعية مفتعلة لا يمكن أن يكون مشروعاً حقيقياً وأن المشروع لابد وأن يمثل الحياة العادية خارج جدران المدرسة ، وأن يكون مشوقاً للتلميذ يثير اهتمامه لحل مشاكله حتى يصل إلى نتائج حسنة ترضى ميوله وحب الاستطلاع فيه .

ومن التعاريف السابقة يتضح لنا أنه لابد وأن تتوافر فى المشروع الشروط الآتية أو الخصائص الآتية :

١ — أن يكون شيئاً مرغوباً فيه أو تدعو إليه الحاجة .
٢ — أن يكون فيه قيام بالتزام .
٣ — أن يكون ذا قيمة تربوية عظيمة .
٤ — أن يسير التلاميذ فى أدائه إلى النهاية .
٥ — أن يجرى العمل فيه فى ظروف طبيعية غير مصطنعة .

وعلى هذا يجب أن يكون المشروع مما يشعر التلميذ ، والمدرس كلاهما بالحاجة إليه . فالواجب حقاً أن يتطلب المشروع من التلميذ قيامه بأنواع مفيدة قيمة من النشاط الذى يتفق ومادة المنهج المقرر ، ومثله التى تهدف إليها ، وأن يشعر التلميذ بالحاجة إليه أو الرغبة فى القيام به . ولكى يحقق المدرس الناحية الأولى ينبغى أن يكون عليماً بالمنهج ، وأهدافه ، وملماً بالقيم التربوية ، ولكى يحقق الناحية الثانية ينبغى أن يعرف ميول الأطفال ، وكيف يوجهها ؛ وكيف يولد فيهم ميولا أخرى ، فالمشروع وحدة تعليمية تستمد وحدتها من الترتيب المنطقى للمادة الدراسية كما وضعها الإخصائيون — والمشروع واجب يفرضه التلاميذ على أنفسهم عند طيب خاطر لشعورهم بأهميته ، ويقترن بالأهمية وبالشعور بالمسئولية عند مواصلة النشاط إلى أن يتحقق الغرض منه ، فالأطفال فى المشروع المثالى مثلا يقومون برحلة محاولين الوصول إلى غاية ، وشعورهم بأنهم يرمون لهدف معين يحفزهم على العمل بجد ويقظة ، حتى

يتغلبوا على كل ما يصادفهم من عقبات ، ومن الممكن التغلب على صعوبة الحاجة إلى المعلومات بقراءة الكتب المدرسية أو بعض المراجع فى المكتبة ، والمشروع ينمو من خبرات التلميذ السابقة ، وعلى ذلك يمكنه أن يرسم خطة التنفيذ وينظم نشاطه — هذا ويستمد المشروع كيانه ومقوماته من حرية التلاميذ فى مواصلة نشاطهم الجسمى والفكرى ، دون أن يعوق الانفصال بين المواد المدرسية أو تخصص المدرس أو الجرس هذا النشاط . والمشروع يثير رغبة الطفل فى بذل جهد حقيقى حتى يتحقق الغرض المرغوب فيه . والمشروع يؤدى إلى غايات قدرها التلاميذ ، وعلى ذلك فمن السهل عليهم أن يقوموا أو يقدروا بشكل موضوعى تقدمهم فى سبيل تحقيق هذه الغايات .

من هذه الخصائص يتضح خطأ الذين يظنون أن المشروع هو نتائجه العلمية ، ومنتجاته المادية ؛ إذ أن المشروع وحدة ، والمهم فيه هو الطريقة التى يتم بها ، والتى تشتمل على الاحتكاك المادى بالبيئة والاحتكاك الاجتماعى بالأفراد الآخرين بحيث يتشرب التلميذ طريقته .

الأساس السيكولوجى لطريقة المشروع

يقوم المشروع على أساس سيكولوجية التعلم التى تعتبر الفرد كائناً حيًّا ناميا ذا غرض يريد تحقيقه ، وأن قدراته ، ومعرفته وخصائصه الخلقية تنمو ، وتتكون خلال خبراته فى البيئة التى يعيش فيها .

والنظرية الغرضية فى علم النفس التى يتزعمها « ما كدوجال » تعترف بأن دوافع أعمالنا ، وسلوكنا فى النهاية مغرضة ، ترمى إلى الوصول إلى أهداف طبيعية معينة ، هى إرضاء النزعات الفطرية العامة ، والخاصة ، أما اللذة والألم فمنتجات ثانوية تظهر أثناء سعينا للوصول إلى تلك الأهداف ، فنشعر باللذة إذا تحققت ، ونشعر بالألم إذا لم تتحقق ، وبناء على ذلك فإن هدفنا من التربية هو إعلاء الدوافع والغرائز ، والاستعدادات الفطرية بحيث يحدث فيها توجيه جديد ، وتوفيق ، واتزان بين عمل تلك الدوافع الفطرية — أى أن

التربية يجب أن تمكن الفرد من الوصول إلى أهدافه التى رسمتها له الطبيعة بطريق يستفيد منها من الناحية الشخصية ، والاجتماعية معا .

الأساس الفلسفى لطريقة المشروع

إن الفلسفة البراجماسية هى أساس طريقة المشروع ، تلك الفلسفة التى تعتبر الطفل خالقاً للمثل فى بيئته ، فمبدأ التربية فى هذه الفلسفة هو الطفل ، وبيئته الطبيعية ، والاجتماعية ، والتفاعل بينهما هو الذى ينتج خبرته ، والفلسفة البراجماسية تترك الطفل يجرب ما شاء له أن يجرب ويتصل بالمجتمع ، وتحتم على المربى أن يتأكد دائماً أن الطفل معرض دائماً لهذا التفاعل الحر بينه وبين بيئته الطبيعية والاجتماعية معاً .

ويرى « البراجماسى » أن التربية هى توجيه الدوافع ، والقدرات الطبيعية نحو تحقيق حاجات الطفولة فى البيئة ونتيجة فعل هذه التربية هى تخريج عقل قابل للتشكيل ، نشيط منتج ، فى جميع الأحوال ، والمواقف ، يستطيع أن ينشئ ويبتدع — فالتعليم عن طريق العمل هو أساس طريقة المشروع وأساس البراجماسية ، فالطفل يتعلم عن طريق النشاط أكثر من تعلمه عن طريق التلقين فيجب إذن أن يوضع الطفل فى مواقف يصارعها ، وتصارعه حتى يصل إلى الحقيقة نتيجة هذا الجهاد ، وهذا هو ما يحدث فعلا فى طريقة المشروع إذا ما طبقت بروح البراجماسية الحقيقية .

المشروعات الفردية والمشروعات الجمعية

المشروعات إما : أن تكون فردية أو جمعية : فى المشروع الفردى يقوم تلميذ واحد بعمل ما يسير فيه حتى نهايته ، فيكون بهذا قد اكتسب قدرة وجرأة تيسران عليه القيام بأعمال أخرى . أما المشروعات الجمعية فهى تسمى أحياناً « نشاطاً اجتماعياً » لأنها تقوى الروابط الاجتماعية بين التلاميذ، وتدفعهم إلى تقسيم العمل بينهم وتشجعهم على تحمل المسئولية أمام المجتمع المدرسى

عن رضًا ، وطيب خاطر ، فهو عمل نتيجة تجربة وتعاون ، وليس هناك شك أن المشروعات الجمعية إعداد جيد للتلاميذ ييسر لهم القيام بأدوار منتجة فى المجتمع المعقد فيما بعد — ولهذا النوع من المشروعات فوائد ثلاثة ذات قيمة تربوية هامة :

(أولا) المشروع الذى يشترك فى أدائه جماعة من التلاميذ يكون بمثابة رباط اجتماعى قوى يوثق الصلات بين أفراده .

(ثانيا) إن المشروع الجماعى من شأنه أن يجعل المدرس عضواً فى جماعة التلاميذ ، وهذا يجمع بين المدرس وتلاميذه ويقارب بينهم .

(ثالثا) والمشروع الجمعى وسيلة إلى توثيق الصلة بين المدرسة والمجتمع الخارجى .

وفى المراحل الأولى للتربية يمكن أن يقوم التلاميذ بالمشروعات إذا بثت فيها « روح اللعب» فيتقدم صغار الأطفال بتمثيل الأسرة وبأعمال البريد ، وفتح الحوانيت ، وإنشاء المزارع وما إليها من أنواع اللعب الإيهامى . وواضح أن هذه المشروعات لايمكن أن تتم على أيدى أطفال أميين لايستطيعون القراءة ، والكتابة ، وحل مسائل الحساب التى تتطلبها ومن هنا تأتى الحاجة لتعليم القراءة ، والكتابة ، والحساب .

أما فى مراحل التعليم المتأخرة ، فقد يصعب تنفيذ المشروعات بدقة أو وضع مشروعات مناسبة لسن التلاميذ ، ولكن على الرغم من هذا فأنصار المذهب العملى يحتمون وجود مظاهر نشاط معين ، ويقولون : إن أبسط المشروعات مثل إخراج رواية تمثيلية أو مقطوعة موسيقية قد يتطلب إخراجاً ، وأدباً ، وموسيقى ، وفنًا ، وأشغالايدوية ، وأشغال إبرة ، كما أن الناحية التى يستفيدها الطفل تلعب دوراً كبيراً فيتعلم الأطفال مسك الدفاتر ، ويعرفون حساب الدخل ، والمنصرف ، وضبط الميزانية ، ويتعلمون بعض الفنون العلمية كإنارة المسرح وإعداده .

وليس من المستحسن أن تقترح مشروعات تقوم بها المدارس ، لأن هذه

المشروعات تنشأ حسب الحاجة إليها ، ويجب أن تنشأ داخل المدرسة ، ولا تفرض عليها من الخارج ، وأى محاولة لوضع نظام خاص لمشروعات معينة سوف يؤدى بها إلى نوع من الشكلية الجامدة التى تخرج بها عن حقيقتها، وطبيعتها ، بل إن الشكلية عدو تحاول طريقة المشروع أن تحاربه وتتجنبه على الأقل ، فهذه المشروعات يجب أن تنشأ من البيئة المدرسية ، ومن حياة كل فرد ومظاهر نشاطه ، وسنحاول أن نذكر بعض الأمثلة التى قامت بها بعض المدارس .

١ — قامت مشكلة بين إدارة مدرسة ثانوية ، وبين البلدية حول جلب الماء لرى حديقتها ففكر مدرس العلوم بهذه المدرسة فى حفر بئر يمكن أن تستخدمها المدرسة فى رى هذه الحديقة ، دون أن تلجأ إلى معونة المجلس البلدى، ودون الخضوع لسيطرته فى هذه المسألة وقد أقبل التلاميذ على هذا المشروع ، وبذلوا فى سبيله كل جهد حتى تم ، ولا يمكن مطلقاً أن ننكر القدر الهائل الذى استفاده التلاميذ فى العلوم العملية أثناء قيامهم بهذا المشروع ، كما لا يمكن أن تنكر القيمة الأخلاقية التى استفادها الأطفال من قيامهم به . وقد قابلت التلاميذ عدة مشاكل علمية . وكان عليهم حلها مثل الأسباب التى من أجلها كانت الأجسام الصلبة أخف وزناً وهى فى الماء منها وهى فى الهواء ، وقاعدة « أرشميدس » ، كما أنهم درسوا ما هو ضرورى من نظريات الميكانيكا ، والجيولوجيا ، والماء الباطنى . . . إلخ ، هذا مثل لمشروع ناجح ، كأنه هبط من السماء على مدرس العلوم فى المدرسة .

٢ — وقد قام معهد « لودهام جرايخ بورستال » بمشروع نجح نجاحاً باهراً ؛ إذ أرادوا إصلاح فريق من الأحداث المجرمين عن طريق مشروع بناء الأبنية اللازمة لمساكنهم ، وقد أدى هذا إلى تعلم كثير من الفنون ، والصناعات، وما يتبع ذلك عن طريق التعاون .

٣ — مشروع فى التاريخ — حروب محمد على فى البلاد المجاورة ، قرأ التلاميذ عنها قراءات واسعة فى كتب ، ومراجع مختلفة ، وبعد مدة أسبوعين

أو أكثر انتهت هذه القراءة ببحث ومناقشة بين التلاميذ نتيجة لبحثهم وتفكيرهم الدائم خلال هذه المدة ، وقد لاحظنا أن ما عمله التلاميذ فى مشروعهم هذا ليس مجرد جمع المعلومات ، بل جمع ، وتنظيم ، وإمعان النظر فيها :

٤ – مشروع فى الحساب – عن المقاييس والمساحات ، وذلك بدراسة مشروع عن بناء منزل – وسنجد فى هذا المشروع غالباً كل مسألة من مسائل المقاييس بصورة تطبيقية ، ونحن ننصح المدرس فى مثل هذا المشروع بعدم المغالاة حتى لايصبح اهتمام التلاميذ موجهاً إلى بناء المنزل نفسه أكثر من عمليات الحساب وحتى لايفقد المشروع صفته باعتباره مشروعاً فى الحساب .

بهذه الطريقة نتمكن من أن ندرب الأطفال على الاستقلال فى البحث ، والاتصال بالناس ، ومعرفة كيفية إنجاز الأعمال والمشروعات ، ويهمنا بعد ذلك أن نتساءل : ما هى الخطوات التى يجب أن نخطوها عند تحقيق مشروع من المشروعات ؟ إن الخطوات التى وضعت لتحقيق المشروع تقابل الخصائص الأربعة التى وضعها « كلباتريك » للتعلم المثمر أو العمل المغرض يتطلب العمل المغرض أربع خطوات هى :

(ا) وجود الغرض A. Purposing

(ب) رسم الخطة B. Planning

(حـ) تنفيذ الخطة C. Executing

(د) تقويم الخطة – أو مرحلة الحكم D. Judging

ويؤكد أنصار طريقة المشروع أن الوسيلة الوحيدة لنجاح طريقتهم هى عدم الحيدة عن اتباع القواعد ، وهم يؤكدون قيمة القاعدة ويقولون : إن القاعدة فى العمل العقلى تعادل العادة فى كسب المهارة فكلاهما يوفر الوقت ، والمجهود ، ويمكن أن نلخص خطوات المشروع فيما يأتى :

أولا – اختيار المشروع وتحديد الهدف

وفى هذه الخطوة يبدأ التلاميذ بتحديد أغراضهم تحت إشراف المدرس ،

وتوجيهه ، وينتهى هذا التحديد باختيار المشروع ، وتحديد الأهداف التى يراد الوصول إليها من تنفيذه ، وتتم هذه الخطوة بأن يقترح كل تلميذ أو كل مجموعة من التلاميذ مشروعاً جديداً أو مشروعات يزنها المدرس ، ويوجه التلاميذ إلى نقدها ، والتفضيل بينها ، واختيار أحدها وتحديد موضوعه ، وكتابته فى صيغة تثير فى الأطفال أو فى التلاميذ الرغبة فى البحث وحب الاستطلاع ، والمهم أن يكون للمشروع قيمة تربوية كأن يحتوى على فرص يكتسب فيها التلاميذ مهارات ، وميولا ، مرغوباً فيها ، وأن يكون ممكناً تحققها من حيث قدرة الأطفال ، ومطالب الزمن ، والمكان ، وأن يكون موصلا إلى الهدف الذى رسمه التلاميذ ، وأن يكون مشتملا على أنواع متعددة من النشاط تماثل مختلف القدرات الممثلة فى التلاميذ ، وأن يكون المشروع متصلا بحياة التلاميذ ، وبالبيئة ، وأن يكون مناسباً لمراحل النمو ، فبين الخامسة ، والثامنة ، أى فى مرحلة الانتقال Transitional Period يجب أن تكون المشروعات مما يحقق إشباع ميول الأطفال إلى الملكية ، والتكوين ، والعبث بالأشياء . وفيما بين الثامنة ، والثانية عشرة أى فى مرحلة التكوين Formative Stage يجب أن تكون المشروعات مما يسد حاجة الأطفال ويتفق مع ميولهم إلى اللعب ، والتمثيل ، والاجتماع والميل الشديد إلى المعرفة ، والاستطلاع ، وفى مرحلة البلوغ يجب أن تحقق المشروعات الاعتبارات السيكولوجية التى يشد بها المراهق ، كالميل إلى الاجتماع ، وحب المخاطرة والاستطلاع .

ثانياً — رسم الخطة Planning

وفى هذه المرحلة يعطى التلاميذ حرية وضع الخطة التى عن طريقها يمكن تحقيق أغراضهم ، فيتناقش التلاميذ فى قيمة وجدوى كل الطرق التى تؤدى إلى تنفيذ المشروع ودراسة المشكلات التى قد تعترض تنفيذ المشروع ، ويختار التلاميذ أحسن هذه الطرق — وهذه المرحلة — مرحلة الدرس والبحث ، مرحلة هامة جداً إذ يجب أن توجه وترشد وتنبه القائمين بالمشروع إلى الصعوبات ،

والأخطاء ، وإذا كان لدى المدرس المشرف على المشروع عدة اقتراحات يجب ألا يمليها على التلاميذ أو يفرضها عليهم بل يعرضها ، ويتركها لهم ، ويجب أن يكون رأيه استشارياً فحسب ، يقبل أو يرفض على أساس جدارة الرأى لا على أساس سلطة المدرس ونفوذه . وعلى هذا الأساس يمكن تطبيق الروح الديمقراطية فى طريقة المشروع .

ثالثاً — تنفيذ المشروع Executing

وهنا يلعب المدرس دوره فى إرشاد التلاميذ لتنفيذ مظاهر النشاط التى رسموها فى المرحلة السابقة ، ويكون التنفيذ عن طريق مواقف اجتماعية يقبل التلاميذ تنفيذ الواجبات التى رسموها ، وفرضوها على أنفسهم ، وفيها تعاون بين الجميع ، وتحمل للمسئولية المشتركة وواجب المدرس فى هذه المرحلة تهيئة الظروف الملائمة والمساعدة ، حتى يتمكن التلاميذ من تنفيذ خططهم فيشجعهم ، ويلفت نظرهم إذا بعد نشاطهم عن غاياتهم ، ويمدهم بالمراجع ، ويمكن أن يعمل الفصل مجتمعاً فى بعض نشاط المشروع ، ويمكن تكوين لجان لبحث بعض المشكلات ، ويشجع التلاميذ على إرضاء ميولهم ، واستخدام قدراتهم فيما يناسبها من نشاط المشروع

رابعاً — مرحلة الحكم Judging

وفى هذه المرحلة يمكن أن يرى الأطفال ثمرة جهودهم متبلورة واضحة فيعرض كل تلميذ ما ساهم به فى المشروع أو يقوم التلاميذ بعمل جمعى يعرضون فيه ما حققوه من غايات ، كأن يقوموا بتمثيل رواية أو يقيموا معرضاً، وبذلك يتسنى لهم أن يروا بأنفسهم مقدار ما حققوه من أهداف سبق لهم أن رسموها .

طريقة المشروع فى بوتقة البحث

والآن نتساءل هل يجب أن تقوم التربية كلها على طريقة المشروع ؟ إن الإجابة على هذا السؤال تحتم علينا أولاوقبل كل شىء أن نعرف محاسن هذه الطريقة ثم نتعرض لنقدها وأخيراً يمكن أن نصدر حكمنا عليها .

أولا — محاسن طريقة المشروع

١ — الاعتماد على النفس .

إن طريقة المشروع تخلق فى الأطفال وفى التلاميذ روح الاعتماد على النفس ، وهى لاتؤدى إلى التربية السهلة اللينة Soft Pedagogy ، كما يدعى نقاد المشروع ، فكل مشروع من المشروعات يحتاج فى تمثيله وفى القيام به إلى مثابرة وجلد ، وسهر ، وعمل متواصل من الأطفال للتغلب على ما يصادفهم من المشكلات المختلفة فهو خير وسيلة لتمرين التلاميذ على الحياة الصعبة ، ومواجهة المشكلات بأنفسهم .

٢ — استثارة عنصر التشويق .

إن روح العمل فى طريقة المشروع ليست مفروضة على الأطفال من الخارج superimposed from above ، فيفقدون التحمس للعمل ، والميل إليه ، بل هو نابع من أعماق نفوس الأطفال مرتبط بميولهم وأغراضهم .

فكأن طريقة المشروع قد تمكنت من حل « مشكلة التشويق فى التربية » . فميول الأطفال أساس هذه المشاكل ، فى تدريس الجغرافيا مثلا يمكن اتخاذ الرحلات كأساس للمشروع ، وفى تدريس العلوم يمكن استخدام طريقة How it works كيف تعمل ؟

٣ — التعلم المصاحب Concommitant Learning

فى طريقة المشروع فرص كثيرة لتحقيق التعلم المصاحب ، ففيها يكتسب التلاميذ ميولا متعددة مفيدة ، كاتساع الذهن ، وقبول آراء الغير واحترامها ،

ومناقشتها على أساس قيمتها ، وتوقع النتائج من المقدمات ، وفيها يكتسب التلاميذ مهارات ، وعادات : كالعمل الجمعى ، والتعاون .

٤ ــ فى طريقة المشروع حل لكثير من المشكلات العامة للتربية .

(ا) جعل الطفل مركزاً للتربية والتعليم .

(ب) الربط بين مواد الدراسة .

(حـ) جعل الحياة فى المدرسة مشابهة للحياة فى الخارج .

(د) تأكيد الناحية العملية فى التربية .

(هـ) علاج بعض العيوب النفسية عن طريق الاندماج والتعاون مع الغير .

(و) اكتساب القدرات المختلفة ، وحل مشكلة الفروق الفردية .

(ز) اشتراك التلاميذ الجدى فى النشاط التعليمى من شأنه أن يقلل مشكلات النظام .

(ح) تهتم طريقة المشروع بالناحية الجمعية وتعود التلميذ على أن يعمل كفرد فى مجموعة ، وأن يتعاون مع غيره فى تحقيق غرض مشترك .

ثانياً ــ مساوئ طريقة المشروع

١ ــ طريقة محفوفة بالمخاطر

يرى بعض المربين أنها طريقة محفوفة بالأخطار كثيرة العيوب ، والمساوئ ، فهى فى نظرهم تتمادى مع ميول الأطفال فتجعلهم يتبعون أهواءهم ورغباتهم الخاصة بما تمنحه لهم من الحرية المطلقة كما أنها تؤدى إلى التربية اللينة .

٢ ــ طريقة تجر التلاميذ إلى دراسات لاحد لها ولا نهاية :

إن المشروع الواحد كثيراً ما يجر إلى مشروعات أخرى ، وإلى مشاكل لانهاية لها ، وأنها طريقة لاتتفق مع تلاميذ الفصول الراقية ، كما أنها تحتاج إلى نفقات كثيرة ، وإلى وقت طويل للوصول إلى أبسط المعلومات ، وأتفهها .

٣ — فيها ضياع لبعض الوقت الذى يصرف فى المناقشة .

وهذا النقد يغفل القيمة التربوية للنشاط الذى لايؤدى بشكل مباشر إلى تحصيل المادة الدراسية ، فكثيراً ما يستفيد التلميذ من المناقشة ومن الاتصال بالناس وجمع المصادر فائدة أعظم وأجدى من مجرد استظهار الحقائق .

٤ — طريقة يعوزها التنظيم فى المعلومات ويصعب معها وضع المناهج :

فهى تهمل الترتيب المنطقى للمواد الدراسية ، ولذلك تؤدى إلى عدم تحصيل التلاميذ لكثير من المعرفة التى يجب أن يحصلوها — وعلى هذا يصعب عمل المناهج الدراسية المتماسكة مع طريقة المشروعات .

٥ — طريقة تحتاج إلى مدرسين مدربين أكفاء :

لايصلح كل مدرس لتنفيذ طريقة المشروع ولا بد وأن يكون هناك نفر خاص لتنفيذها .

وأخيراً وبعد أن تعرضنا لنقد طريقة المشروع نقول : إننا لانستطيع أن نطمئن إلى طريقة المشروعات وحدها لتعليم التلاميذ ما نريد أن نعلمهم إياه ، فإننا إذا اعتمدنا على طريقة المشروع وحدها ، لانستطيع أن نعرف بالضبط مايجب أن يتعلمه التلاميذ ، والمشروع تطرف فى النفعية قدلا يرضاه رجالها ، لأن التربية بهذه الطريقة ستنتج معلومات مفككة تفقد عنصر الوحدة ، فالتعليم العرضى ليس كافياً ، فنحن على حق إذا رجعنا إلى الطريقة القديمة لسد الفجوات وتنظيم المعلومات وتنسيقها ، لأن فى ذلك توفيراً للجهد ، ولابأس من أن نأخذ بقسط من التعليم المنظم ، فذلك أقرب للنفع .

على أننا سنحافظ على روح العمل بطريقة المشروع ، وهى جعل مادة الدراسة من الحياة الواقعية نفسها ، ونحن إذا لم نوفق إلى اتباع طريقة المشروع فى مدارسنا ، فلا يضيرنا مطلقاً أن نستفيد من روحها التى يمكن أن تلخص فيما يأتى :

أولا — تحديد غرض الدرس وجعله واضحاً أمام التلاميذ قبل الدخول فيه . فمثلا عند تدريس مشكلة رياضية نضع أمام التلاميذ مشكلة ، قد لاتكون

حقيقية إذ يكفى أن تكون عقلية ، فالعقل يحدد المشاكل ويسرع فى حلها ، وهذه هى روح المشروع .

ثانياً – يجب أن تكون ميول الأطفال أنفسهم أسس هذه المشاكل فنختار من المشاكل ما يميل إليها الأطفال من تلقاء أنفسهم حتى يشعروا بالغرض منها ، إذ أن هذا يقربنا أيضاً من روح المشروع .

ويحسن أن نختم هذا الفصل برأى الأستاذ « ريمونت »[١] عن طريقة المشروع : « إن خير خدمة قدمتها طريقة المشروع هى أنها أشركت التلاميذ فى العمل وجعلتهم ينهمكون انهماكاً تامًّا فى عمل له غرض واضح ، بدلا من سلسلة من الدروس العادية ، وليس أسوأ من تحريف هذه الفكرة والانتهاء بها إلى شكلية جامدة ، وهى التى أريد بها بث الحياة فى المدرسة ونقل جزء من نشاط الكبار خارج المدرسة فى مهرجان الحياة إلى داخل أسوارها » .

المراجع

1. J. Adams : Modern Development in Educational Practice.
2. Ross : Groundwork of Educational Theory.
3. A.S. Hughes : RE. Hughes : Learning & Teaching.
4. R.R. Rusk : Research in Education.
5. J. Callester : Growth of Freedom in Education.
6. McMuray : Teaching by Projects.
7. M. Stormzand : Progressive Methods of Teaching.
8. A. Stevenson : The Project Method of Teaching.
9. Kilpatrick : The Project Method.
10. Branon : The Project Method in Education.

---

(١) Modern Education; its Aims and Methods, P. 337.

تعليق

لقد حاولنا فى هذا الفصل ، وفى حدود هذه الصفحات أن نقدم للقارئ وصفاً صادقاً عن بعض المبادئ ، والخطط الحديثة التى اندفع تيارها العملى فى رحبات المدارس . وبقى علينا الآن أن نختم هذا الفصل ببعض الملاحظات :

أولا : يجب أن يعلم القارئ أن ما قدم له عن الطرق الحديثة لايمده فى الواقع بفكرة مسهبة ومفصلة عن هذه الطرق ؛ لأننا لم نحاول بما قدمناه إليه إلا أن نفتح عينيه لتتبع دراسة مطولة فى المراجع الخاصة التى تناولت هذه الطرق بالتفصيل والإطناب . على أننا ننصحه بأن يطوف بالمدارس التى تنفذ فيها هذه الطرق إن أمكنه ذلك .

ثانياً : يجب عليه أيضاً ألايسلم بحداثة هذه الطرق فى ميدان التربية والتعليم ؛ لأنها ليست وليدة العصر الحاضر أو بنت القرن العشرين ، ولكنها فى الحق قديمة قدم التاريخ .

فقد نادى العلماء والفلاسفة والمربون قديماً ببعض هذه الأسس والمبادئ التى تفخر بها التربية الحديثة وتتيه عجباً واختيالا وترى أنها من صنعها ومن عمل يديها . وإن هؤلاء الأقدمين بهذا الصنيع قد وضعوا بذور هذه الطرق فى الماضى ، فأتت ثمارها الطيبة فى الحاضر :

فمثلا إدخال اللعب فى ميدان التربية والتعليم قد يظن أنه وليد الحاضر ولكن فى الحق هو من غرس الماضى ؛ فقد نادى بذلك من قبل كثير من قدامى المربين . فهذا أفلاطون (٣٤٨ ق . م) يحدثنا قائلا :

« إن المعلومات التى نتعلمها نتيجة الضغط لاتستقر فى أذهاننا ؛ لذلك يجب ألا نستعمل طريقة الإكراه والإرغام فى التعليم ، بل نجعل التربية كشىء سار ، فهذا يدفع الطفل إلى الدرس والعمل ملبياً نداء ميوله الطبيعية ورغباته السارة » وهذا كونتليان (٣٥ م — ٩٥ م) قد نبه إلى قيمة اللعب الطبيعى

كوسيلة للمرونة وإظهار مزاج الأطفال وسلوكهم الخلقى، وإنه يجب ألا تكون دراسة الأطفال مقرونة بالعقاب والضرب ، فهذا إذلال للطفل ووسيلة وحشية ، وفى رأيه أن العقاب المدرسى لايرجع إلا إلى إهمال المدرس فى تدريسه . وهذا « لوك » (١٦٣٢ — ١٧٠٤) يؤكد أن الحاجة إلى تنمية الجسم والعقل تعين المرء على احتمال الشدائد والصبر عليها وهذا لايتم بخطط قاسية ، ولقد كتب فى مقالة عنوانها Essay on Human Understanding « مقال عن الإدراك الإنسانى » :

« إن الذى يحافظ على روح الطفل ونفسيته ويجعلها فعالة حرة سهلة ، وفى الوقت نفسه يجبّ الطفل عن الأعمال التى لايرتضيها المجتمع الإنسانى ويوقفه أمام صعوبات ليتغلب عليها — الذى يوفق بين هذه المتناقضات يكون فى نظرى قد خبر التربية وألم بأسرارها الحقيقية » .

وفى كتاب آخر له يقترح تعليم القراءة عن طريق اللعب وتعلم اللغة الفرنسية بما نسميه الطريقة المباشرة Direct Method وهى التى تكون بواسطة المحادثة لاعن طريق القواعد النحوية .

فهؤلاء العلماء قد مهدوا الطريق للتربية الحديثة حتى أتى « فرويل » (١٧٨٢ — ١٨٥٢ فأظهر لنا المغزى الفلسفى للعب واقترح أيضاً كيفية الانتفاع بروح اللعب فى التربية والتعليم ولقد كتب يقول :

« إن اللعب نشاط تلقائى ونفسى وفى الوقت نفسه هو مثال للحياة البشرية فى مجموعها ، لذلك كان مقروناً دائماً بالفرح والحرية والرضا والراحة النفسية والجسمية والسلام العالمى » .

وإنه لمن المفيد لطلاب التربية والمدرسين العمليين أن يراجعوا أحياناً قراءة العلوم التربوية تاركين جانباً الطرق والخطط الحديثة فى التربية ، وأن يتناولوا الكتب التى تحمل انقلاباً تربويّاً بالبحث والدرس .

ثالثاً : يجب أن نلفت نظر المدرسين إلى أنه إذا اطلع أحدهم على طريقة حديثة مكتوبة فى قالب حماسى يأخذ بمجامع القلوب يجب عليه أن يحذر كل

الحذر وأن ينظر إلى هذه الطريقة الجديدة نظر الباحث المنقب الذى لا يعير اهتماماً كبيراً . فعليه أن يبحث ويكشف عن مزاياها كما يكشف عن عيوبها ، أى ينظر إليها نظرة محايدة تكشف له عن خفاياها .

رابعاً : يجب أن نميز هنا بين فئتين من المرسين : فئة تتمسك بالقديم ولا تحيد عنه ، وأخرى تقبل على الجديد بحماسة الشباب . كما أنه يوجد نوعان من المدارس : نوع تعطل فيه النمو بسبب وقوفه عند القديم وتمسكه به ، وآخر أوقعه فى الإخفاق عناده وتمسكه بأذيال طريقة حديثة لا تلائم حالته وظروفه .

فإلى المدرسين الذين يسعون دائماً وراء كل جديد ومستحدث نوجه نداءنا وننصحهم بالتريث ونقول لهم :

إن التيار التربوى العملى وإن كان نتيجة لتجارب وخبرات كثير من المدرسين الموهوبين المفكرين ممن سبقوهم إلا أنه يجب ألا نتقبل آراءهم كما هى إلا بعد أن نرى فائدتها العملية وهل يمكن تطبيقها .

وإلى المدرسين الذين يتمسكون بالقديم نقول :

إن الخطط التى يحتمها زمن ما قد لا تلائم غيره من الأزمنة ، فالتعليم بالأمس غير التعليم الآن ، فقد خضع تعليم اليوم لعوامل التطور والتغيير جاءت بها السنون المتعاقبة ، كذلك ما يستعمل فى فصل تلاميذه خمسون غير ما يستخدم فى فصل تلاميذه عشرون مثلا . فالمدارس الآن تختلف عما كانت عليه منذ ثلاثين عاماً ، ومن المحتمل ألا تكون المدارس بعد ثلاثين عاماً مماثلة لما هى عليه الآن .

ونحن إذا ما تبصرنا الأمور بعين الحكمة والاعتدال من جهة . والاحتراس والنقد من جهة أخرى فلاشك أن هذا سيعيننا على حل الكثير من المشاكل التى تظهر فى المدرسة وخاصة المشكلة التى يتجلى فى الصراع القائم أحياناً بين مدرس حديث وآخر مسن يفوقه فى الخبرة وما يظهر فى ذلك من اختلاف وجهات النظر .

ونصيحتنا أنه يجب على المبتدئ أن يكون على استعداد للتعلم ممن سبقوه فى التدريس والخبرة ، كما يجب على المدرس القديم أن يكون على استعداد مماثل للتعلم ولو ممن هو أقل منه سناً ودرجة ؛ فالناشئ عموماً وفى معظم أحواله يكون متحمساً لمبادئه ونظرياته مستعداً للتغيير وللتبديل والابتكار ، فإذا ما تقدمت به السن أصبح ضيق الأفق محدود التفكير مصماً أذنه عن سماع الجديد .

وأخيراً نختم هذا الفصل بأنه يجب ألا نتمسك بمبادئنا وتقاليدنا ونظرياتنا القديمة وألا تسيطر علينا النظريات الحديثة ، كما يجب ألا نسرع أو نتباطأ فى تغيير معتقداتنا بل نسلك طريقاً وسطاً ونكون حازمين فى تقبل هذه الآراء .

مراجع أخرى

1. Dewey : Schools of To-morrow.
2. Dewey : Democracy and Education.
3. Nunn : Education, its Data & First Principles.
4. Adams : Modern Developments in Educational Practice.
5. Bode : Modern Educational Theories.
6. Monroe : Text-Book in the History of Education.
7. Klapper : Contemporary Education.

الفصل الرابع

التربية الحديثة وسجل التلميذ

لم يكن من الخير أن تجمد طرق التربية والتعليم وألا ينالها التغيير بل كان لا بد لها من أن تخضع للتطور، ذلك التطور الذى خضعت له الحياة بأسرها . هذا ولئن كانت طرق التربية الحديثة قد امتازت بشىء فإنها قد امتازت بميزة واحدة وهذه الميزة هى أنها أصبحت تدور حول الطفل بعد أن كان الطفل يدور حولها .

هذا وقد أصبح المربى الحديث بدل أن يرسم ويحدد ما يجب على الأطفال أن يتعلموه نجد أنه فى شىء من الأناة والترفق يعمل على ملاحظة الطفل ملاحظة دقيقة ويحاول أيضاً أن يدرس دوافعه وميوله وقواه ومواطن ضعفه وقوته وينتهز الفرص للعمل على مساعدته على النمو فى الوقت المناسب . وهذا اتجاه صحيح لا تشوبه أية شائبة لأنه أمر فردى طبيعى وصحى وذلك لأنه مؤسس على عنصر الحرية .

ولا نقصد من ذلك أن نقول : إن اتجاه التربية الحديثة اتجاه فردى أو اتجاه إنسانى فى أضيق معانيه إذ أننا نرى أن لكل مدرسة وظيفتين هما :

أولا — نمو المجتمع المدرسى ، وعن طريق هذا النمو تنمو مواهب وصفات كل طفل على حدة .

ثانياً — العمل على نمو الطفل فى مختلف نواحيه : الخلقية ، والعقلية ، والجسمية ويجب أن يتحقق هذا عن طريق المنهاج الذى نقدمه له وعن طريق البيئة التى يمتص منها المثل العليا والطرق التى نتبعها فى التدريس له وفى جميع مظاهر نشاطه فردية كانت أو جمعية .

على أن هذين الاتجاهين يجب ألا يتعارضا بل يجب أن يعمل كل اتجاه على تقوية الاتجاه الآخر فهما فى الواقع متكاملان لا متعارضان . فالحياة الاجتماعية فى أى مجتمع من المجتمعات تزهر وتغنى إذا ما عملنا على تشجيع ذاتية أفرادها إذ « لا خير يمكن أن يصيب هذا العالم إلا عن طريق النشاط المطلق للأفراد رجالا كانوا أو نساء »[١] : فليس للمدرسة من أهداف أكثر من أنها تعمل على تشجيع حيوية الروح الاجتماعى من ناحية وعلى بناء أخلاق الفرد من ناحية أخرى ، ولا تؤدى المدرسة رسالتها الحقيقية حتى تعمل على تحقيق هذين الهدفين .

إن ما نحتاج إليه لا يخرج عن إعادة النظر فى أمر التعليم الذى تقدمه المدرسة لأطفالها . ولا نقصد بهذا إحداث ثورة فى العمل المدرسى ولكن لابد وأن يكون هناك التغير : فى القيم وفى الطرق المتبعة فى التدريس وفى التنظيم فليس الغرض من التعليم المدرسى أن نعد الأطفال لا ستيعاب بعض المعلومات ولكن الغرض منه تزويدهم بأكبر قسط من التوجيه الصالح الذى من شأنه أن يفك عقال مواهبهم وأن يدرب عقولهم على مواجهة الصعاب وأن يزيد من ثروة أخلاق الطفل كفرد . هذا هو الهدف الذى يرمى « سجل التلميذ » إلى تحقيقه .

ويجب أن نوجه الأنظار إلى أن طريقة استخدام « سجل التلميذ » مازالت حتى يومنا هذا فى دور طفولتها ومع ذلك فقد أتت بأطيب الثمرات وقد كشف « سجل التلميذ » عن الكثير من المشاكل التى يصاب بها الطفل العادى كما يصاب بها الطفل المشكل : كعادات تذبذب الانتباه والكبت وعدم تكامل المواهب وعدم مقدرة الطفل على تكيف نفسه للنواحى المختلفة . ويحسن بنا أن نشير إلى حقيقة جديرة بالذكر وهى أن طرق التربية الحديثة التى نستغلها اليوم فى تربية أطفالنا العاديين تأثرت إلى حد كبير بطرق تربيتنا لضعاف العقول . فقد وصلنا إلى مرحلة من مراحل التربية استفدنا فيها من النتائج القيمة التى وصلنا إليها من دراسة حالات الأطفال غير العاديين

---

(١) T.P., Nunn: Education, its Data & First Principles.

ولما طبقت هذه الطرق على الأطفال العاديين كان لها من النجاح ما تهللت له نفوسنا بالبشر والطمأنينة .

وليس معنى هذا أن نحيد عن اتباع تلك الطرق التى ثبت نجاحها والتى وصلنا إليها فى تعليم الأطفال العاديين والتى لايمكن أن نطبقها على سواهم ، ولكن معناه ضرورة التفكير فى تلك الطرق التى ثبت نجاحها مع العاديين من الأطفال كما نجحت أيضاً فى معالجة بعض نواحى الشذوذ وذلك لأن الكثير من الأطفال لابد وأن يبدو مشكلا فى طور من أطوار نموه . وليس معنى هذا أن نقف عن توجيه أصحاء الأطفال وأقويائهم إلى طريق الصحة والقوة ولكن معناه ألا نتجاهل تلك النتائج التى وصل إليها المجربون الذين عملوا واحتكوا بالكثير من الشخصيات . على أن قيمة هذه التجارب تبدو بجلاء عند زيارة بسيطة لبعض المعاهد ، والعيادات التى تختص بدراسة مثل هذه الحالات . ونحن لاننادى بأن تكون مدارسنا « عيادات سيكولوجية » ولكن نحتم أن تكون المدرسة مكاناً « للعلاج الوقائى » وهى فى علاجها لعقول الأطفال ولأخلاقهم يمكنها أن تستفيد كثيراً من توجيهات الإخصائى النفسانى بقدر ما تستفيد من الطبيب فى علاجها لأجسام الأطفال .

والغرض الذى نهدف إليه من صرختنا لاستخدام « سجل التلميذ » ليس معناه معالجة نقائص الطفل على حساب غيرها من صفاته العادية ، ولكن هدفنا الذى نرمى إليه هو زيادة تقدم الطفل العادى من النواحى العقلية والصحية وذلك بطريق تقليل عناصر التلف وزيادة عناصر الإنتاج ورفع مستوى تحصيله وهنا فقط نضمن تقدم الطفل ونلمس تقدماً عظيماً فى كفاية المدرسة .

وسأحاول فى هذا الفصل أن أعطى فكرة شاملة عن «سجل التلميذ» فى حدود ما تسمح به صفحات هذا الكتاب وكنت أود أن يكون لدى متسع يسمح بعرض التفاصيل عرضاً يليق بما لها من قيمة عظيمة ولكنى أرانى مضطراً إلى الإيجاز . والبحث فى هذا الموضوع يتضمن النقط الآتية :

أولا — أهمية سجل التلميذ فى التوجيه التربوى :

ثانياً — عمل السجل :　　　ثالثاً — فائدة السجل :

أولا ــ أهمية سجلات التلاميذ فى التوجيه التربوى

من المشاهد فى جميع المدارس أن كل مدرس يحتفظ ببعض سجلات لتلاميذه ، ولكن معظم هذه السجلات يهتم بها جرياً وراء نتائج الامتحانات لاغير ، التى أصبحت هى كل شىء فى المدارس . وقد ترك المدرسون الأطفال وراءهم ظهرياً ، لايأبهون لأحوالهم الخاصة ومشاكلهم ، مع أنهم لو جعلوا مركز عنايتهم تسجيل ما يمكن جمعه واستقصاؤه من جميع أحوال التلميذ المدرسية والمنزلية لكان ذلك أجدى على التربية ، وأنفع مما لو انصب اهتمامهم على الامتحان فقط .

ماهو سجل التلميذ ؟ وما هو الدور الذى يمكن أن يقوم به فى التربية ؟

سجل التلميذ هو عبارة عن وسيلة لتوجيه وتنظيم الجزء الجوهرى من عمل المدرسة بالنسبة للطفل كفرد . حتى يمكن فهمه ، وتكييف نظام المدرسة ، واستعمال طرق ملائمة بقدر الإمكان لحاجاته . وهذا ما تمتاز به التربية الحديثة ، ومما يسهل دراسة الطفل بطريقة نظامية ذلك التقدم الحديث فى علم النفس .

والنظام الحالى لسجل التلميذ يحاول أن يجمع بين خبرة المدرس وبين معلومات علم النفس الحديث الخاصة بالطفل ليدعم الدراسة المنظمة لتربية الطفل . وعلى هذا الأساس فالمدرس الجيد القدير يدرس تلاميذه دراسة مبنية على ملاحظاته لهم ، ويحاول أن يؤسس على نتيجة ملاحظاته علاج حالات الطفل وحوادثه ومشاكله ، يدون كل ذلك ويسجله فى الجزء الخاص به من السجل كما سيأتى . وفى حالة عدم العناية بشكل وتدوين ما يشاهد من ملاحظات فيه ، فأنه يكون غالباً كالملاحظات العارضة التى تنسى بسرعة ، ولا يكون لها أى قيمة . وحكم المدرس بناء على ذلك يبقى مبهماً ملتبساً فى عقله . والواجب على المدرس أن يبين هذه الأحكام ويوضحها ويجعلها ثابتة ؛ وذلك لا يتأتى إلا بتسجيلها فى السجل . والإهمال فى تسجيل أى خطوة

من خطوات الطفل فى أى مرحلة من تاريخ نموه التربوى يجعل من المستحيل الاحتفاظ بعنصر الاستمرار فى توجيه نموه وتكوينه .

الأمور الرئيسية اللازمة لعمل السجل

١ ـ الملاحظة المنظمة : أول شيء فى السجل الجامع أو الشامل أنه يجب أن يؤسس على الملاحظة المنظمة ، ولهذا كان من الضرورى أن نعرف الأشياء التى نحتاج إليها فى تعليم كل طفل إذا أردنا أن نؤسس التربية على حاجاته ، وهنا لا محالة سيكون فيه بعض اختلاف فى الرأى بخصوص الأشياء الأكثر أهمية التى يجب أن نعرفها ، ولكن خبرة المدرسين ونتائج الدراسات تشير بوضوح تام إلى الهيئة الأصلية للسجل . فهناك اتفاق عام على أن السجل يجب أن يشمل أخباراً خاصة بالطفل ، ومشاكله المنزلية ، وحالته الجسمية ، وذكائه العام ، وميوله الخاصة ، ومزاجه العام ، وشخصيته ، وقدراته المدرسية بالمعنى الواسع الذى لايقتصر على المهارة والتقدم فى الموضوعات أو المواد المدرسية .

٢ ـ التسجيل المنظم هو الأساس الثانى لسجل التلميذ : إذ يجب أن نهتم بتسجيل نتائج الملاحظات والاستقصاءات التى عملت ، وهذا التسجيل يجب أن يعمل بطريقة يمكن أن تنتقل وتتحول من مدرس إلى آخر على السواء ، وذلك بأن يكون هناك اتفاق مبدئى عام على الإصلاحات والكلمات التى تستعمل فى السجل ، وأن تكون هناك صلة دائمة بين المدرسين فى عمل السجل ؛ الذى يستقل بعمله مدرس واحد لا يكون واضحاً ومفهوماً للمدرس الآخر ما لم يكن هناك اتفاق فى معنى الاصطلاحات والعلامات التى تستعمل فى السجل .

ويمكن الوصول إلى درجة كافية لوحدة الغرض المطلوب من السجل بتوضيح الاصطلاحات التى تستعمل ، وذلك بوساطة الخبرة فى عمل السجلات عن طريق المناقشة بين أعضاء هيئة التدريس .

٣ ـ التسجيل الجامع : الأساس الثالث هو أن يكون السجل شاملا

أى يجمع كل ما يمكن جمعه من الأحوال والأخبار الخاصة بكل طفل فى مراحل نموه المختلفة ؛ فنمو الطفل مستمر ، ولا يمكن أن نصف فرداً مرة واحدة يكون هذا الوصف ثابتاً معه ، ومنطبقا عليه فى كل حالاته وتغيراته . فالتربية يجب أن تسير وتتمشى مع تغيرات ميوله وحاجاته . ولهذا يجب أن يعمل السجل بحيث يمكن فهم الطفل فى أى مرحلة فى ضوء تاريخه السابق ، وإذا لم يراع هذا فى السجل فإن مجهودات المدرسين المختلفين ، والمدارس المختلفة ونتائجها غير مناسب لحالات الطفل ، والسجلات ليست غاية فى نفسها ، فمن العبث أن تبذل الجهود فى جمعها وتنسيقها ما لم يكن أسساً صالحة للتوجيه التربوى وما لم تكن خير مساعد للمدرسين على أن يدرسوا تلاميذهم بتفهم حالاتهم حتى يتمكنوا من أن يوجهوهم التوجيه التربوى الحقيقى .

فوائد سجل التلميذ

لقد سبق أن قلنا إن الغرض الأساسى من سجل التلميذ ليس إلا متابعة دراسة الطفل كفرد ، وتهيئة عمل المدرسة بحيث يتناسب مع حاجات هذا الفرد ولقد وجد أن عمل واستغلال هذه السجلات له عظيم الأثر فى عمل المدرسة بوجه عام .

وبالإضافة إلى ما لهذه السجلات من أثر فى توجيه عمل المدرسة فإن لها أثراً عظيماً فى نواح مختلفة ؛ يذكر منها ما يأتى :

أولا : إنها وسيلة من وسائل زيادة الصلة بين المنزل والمدرسة .

ثانياً : إن قيمتها عظيمة فى نقل التلميذ من فرقة إلى أخرى أو من مدرسة إلى غيرها .

ثالثاً : كما تستخدم أحياناً عوضاً عن الامتحانات الحالية .

رابعاً : هى عظيمة القمية فى تشخيص وعلاج بعض النواحى الشذوذ لدى الطفل .

خامساً : عظيمة القيمة فى التوجيه المهنى .

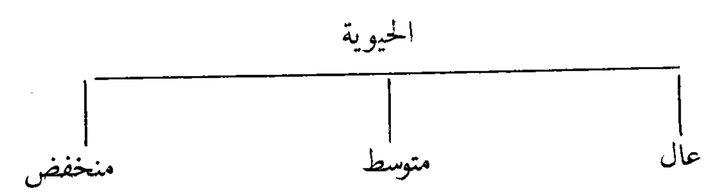
ب ــ عمل السجل

١ ــ مقياس التقدير

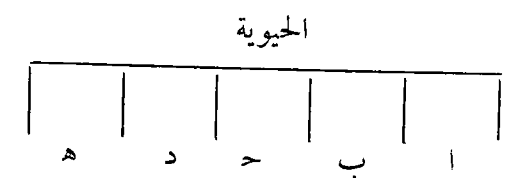
قبل البدء فى شرح الأشياء التفصيلية اللازمة لعمل شكل السجل ومحتوياته ، نرى من الضرورى أن نبدأ بشرح مقياس التقدير الذى تقدر به صفات الفرد وأعماله والذى رئى من الواجب استعماله فى الأجزاء المختلفة للسجل .

كثير من صفات الفرد كالحيوية والقدرة الاجتماعية لا يمكن أن تقاس قياساً دقيقاً .

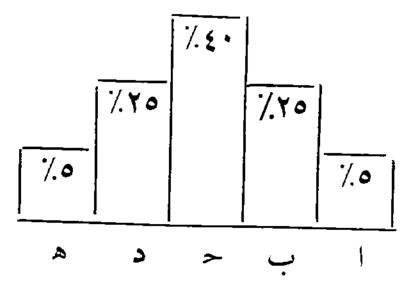
وهذه الصفات ينظر إليها من حيث إنها وسائل مناسبة لتقسيم أحوال السلوك المميزة للفرد : وإن كانت تشترك فى عنصر واحد ، بحيث نستطيع أن ندرجها تحت عنوان واحد . والتقسيم على هذا الوجه لا يتضمن أن هناك نظرية سيكولوجية معينة : وصفة أو مجموعة صفات مثل الحيوية تتغير من فرد إلى آخر ؛ فقد تكون موجودة بقدر كبير عند فرد بينما تكون ضعيفة عند آخر ، أو تكاد لا توجد بالمرة ، فيمكن إذاً أن يعمل مقياس لصفة الحيوية هكذا :



وهذا المقياس تقريبى محض ، وقابل للتدرج الذى لا حد له ، ولكن فى الأغراض المدرسية العملية لا تحتاج للتفرقة بين أكثر من خمس درجات مثلا ، وهذه الخمس درجات للحيوية يمكن أن يرمز إليها بالحروف الآتية : ا ب حـ د هـ ؛ وعلى ذلك يكون المقياس كما يأتى :



ويمكن اعتبار هذا مقياساً تقريبياً للصفة التى نتعرض لقياسها . وقد وجد أنه إذا قيس الناس على وجه العموم بمقياس كهذا فى صفات : كالذكاء أو الطول أو أى صفة أخرى ، وجد أن عدد المتوسطين فيها هو الغالب ، ووجد أن عدد الممتازين والمعوزين فيها قليل نادر ، وإذن يكون توزيع هذه الصفات عامة كالذكاء أو الطول كالآتى على وجه التقريب :



وفى مثل هذا الجدول أو الرسم يمكن الإشارة إلى اختلاف الصفة فى الأفراد بالحروف : ا ب حـ د هـ كما فى الشكل .

فالفرد الذى درجته (ا) تظهر فيه هذه الصفة بدرجة لا يشاركه فيها سوى ٥ ٪ من الناس الذين فى سنه ، ومن جنسه . والفرد الذى يعطى (ب) لا يشاركه فى هذه الصفة إلا ٢٥ ٪ وهكذا فى بقية الجدول . والأفراد يوزعون بهذه النسبة فى مجموعة غير مختارة . وفى المجموعات الصغيرة يتناسب هذا التوزيع مع الرسم البيانى السابق تناسباً تقريبيًا . وفى المجموعة المختارة من طبقة (ا) مثلا يكون التوزيع مختلفاً عما هو هذا الشكل . ففى فصل متقدم مثلا نجد أن الأطفال تكون درجاتهم ا ب حـ لا أقل من ذلك . وفى فصل متأخر لا يتجاوزون أكثر من درجة د[١] .

(١) The Education Guidance of the School Child, p. 24.

والتوزيع الذى وضح فى الرسم السابق لا يظهر إلا فى مجموعة كبيرة من التلاميذ ليست مختارة ومن واحدة فى أى صفة أو مقدرة . وهذه النسب المئوية التى أعطيت فى الرسم ليست سوى إرشاد تقريبى للتقدير ، ولا يجب أن تتأثر الأحكام من غير مناسبة بالرغبة فى التمشى تمشياً أعمى مع هذا التوزيع .

هذا هو المقياس التقديرى الذى يقترح أن يستعمله المدرسون فى تقديراتهم .

٢ — التفاصيل الأولية

يجب أن يكون لكل تلميذ رقم خاص يستعمل بدلا من اسمه ، أو أى رمز يرمز إلى اسمه للأسرار ، وإبقاء على شعور التلميذ وحالته ، إذ ربما بل غالباً ما يكون لكل تلميذ حالات خاصة سرية ، لا يصح أن يعرفها إلا المدرسون ، فإذا اضطر الأمر إلى أن يطلع عليه أحد الذين لا يخول لهم الاطلاع على حالات التلميذ ، فإنه لا يعرف مدلول هذا الرقم .

ومن المهم أن تحفظ كل السجلات بطريقة مناسبة ، وتحتفظ بسرية تامة بحيث لا يعلم ما بها سوى المدرس وحده لأنها تحوى أخباراً وأفكاراً كثيرة غير مرغوب فيها . وعلى هذا يكون المدرس هو المسئول عن حفظ هذه الأسرار الخاصة بالتلاميذ .

كذلك يجب أن تعطى الأخبار الكاملة الصحيحة عن الفصل كأن يوضح توضيحاً تامًّا ، ويذكر كل شىء عنه ، ويسجل رقم سجل الطالب بالمدرسة وأول حرف من اسمه ومن اسم أبيه . . إلخ .

كذلك يسجل عمر التلميذ عند الدخول فى بدء السنة الدراسية ، ويوضح هذا بالسنين والأشهر ، فيكتب عمر الطفل بهذا الشكل $\frac{٥}{١٢}$ ١٠ ، $\frac{٦}{١٢}$ ١١ . . .

٣ — حالة الطفل المنزلية

(ا) يذكر فى هذا وضع التلميذ فى العائلة ، ويوضح على شكل كسر هكذا ، فمثلا أكبر الأطفال الثلاثة يسجل مثل $\frac{١}{٣}$ ، والطفل الوحيد يسجل هكذا $\frac{١}{١}$.

(ب) مهنة الآباء . وإذا كانت الأم تقوم بعمل فى المنزل فيجب إثباته

فى السجل ، وكذلك إثبات موت أحد الآباء أو كليهما ، أو انفصالهما فى الحياة الزوجية . ويرمز للأب بالحرف ب وللأم بالحرف م .

كذلك يجب إثبات ما إذا كان الطفل معتمداً على أى شخص آخر غير الأبوين ؛ فكل هذه الحقائق مهمة ويجب ملاحظتها .

(ح) حالة المنزل المادية : وهذه تشير إلى المصادر الاقتصادية للمنزل ، وإلى التدبير الحسن أو السيئ له ، ووجوه الإنفاق ، وتصريف الثروة المنزلية ؛ فحالة الطفل تتغير تغيراً ظاهراً ملموساً بتغير هذه الأشياء ؛ من : تغذية ، وملابس ، ولعب وغير ذلك من حاجات الأطفال .

كذلك هناك أخبار خاصة لها تأثير مهم على نمو الطفل وتكوينه مثل نوع النظام السائد فى المنزل ، ونوع المثل التى يحددها الآباء وأفراد العائلة الآخرون للطفل ، والنزعة الأخلاقية السائدة فى المنزل ؛ كل هذا له تأثير على الطفل ، ويجب تسجيله .

كذلك يجب تسجيل عمل الطفل فى المنزل قبل أو بعد ساعات المدرسة ، ومساعدته فى الواجبات المنزلية المناسبة . ومن المهم كذلك ملاحظة أى غرابة فى حالة أو معاملة أفراد العائلة الآخرين للطفل ، أو فى معاملة الطفل لهؤلاء الأفراد . وكذلك أى صورة غير عادية فى حالة التلاميذ الآخرين نحو الطفل . والحوادث التى تحدث فى تاريخ الطفل أو تاريخ عائلته والتى لها تأثير واضح على تكوينه ؛ كل ذلك يلاحظ عند عمل السجل .

٤ ـ الحالة الصحية للطفل

(ا) ملاحظات المدرس : طبيعة عمل المدرس فى المدرسة تجعل لديه فرصاً أكثر من الطبيب لملاحظة بعض الدلائل والبراهين التى تبين حالة الطفل ؛ إذ أن ذلك يكون ظاهراً بوضوح فى قدرته على المجهود والنشاط العقلى والجسمى فى العمل واللعب . وعلى ذلك تكون ملاحظات المدرس على حالة التلميذ الجسمية أكثر أهمية لطبيب المدرسة . وكذلك من بين الأشياء التى يلاحظها

المدرس ويدونها : قوام الطفل وشجاعته ، ونظافته الشخصية ، وعنايته بنفسه . وبعض الصعوبات التى يشاهدها المدرس ويلاحظها فى نظر التلميذ أو سمعه ، أو النوم غير الكافى ، أو التغذية غير الكافية من الدلائل التى تظهر أمام المدرس . وكل الدلائل التى تشير بقدر الإمكان إلى بعض الحالات غير الصحية ؛ كالإحساس والشعور بالتعب والأمراض التى تتسبب من الغياب المستديم أو المتقطع ، والتى تضر بنمو الطفل ؛ كل هذه يجب ملاحظتها وتسجيلها فى السجل فى الجزء الخاص بها .

(ب) تقرير طبيب المدرسة ونصائحه :

وهذا يجب تدوينه وتسجيله فى وقت الفحص الطبى ، ويجب على المدرس أن يكون حاضراً فى وقت الفحص الطبى ؛ ليمد الطبيب ببعض المعلومات التى لاحظها ، وليأخذ منه بعض المعلومات والتعاليم والنصائح . وفى وقت الفحص الطبى يجب أن يكون المدرس قادراً على تدوين آراء الطبيب وتعاليمه . والمدرس يمكنه تحليل كل حالة مع الطبيب فى فحص الفصل أو المدرسة بحكم خبرته واحتكاكه بالتلاميذ ، وملاحظته الدائمة لهم .

٥ — تقدير ذكاء الطفل

(ا) تقدير المدرس : يجب أن يعتمد تقدير المدرس لذكاء التلميذ العام على اعتبار دقيق مضبوط ، وأن يشمل هذا التقدير نتائج اختبارات الذكاء ، والتحصيل المدرسى والسلوك العام ، والكفاءة والصلاحية . وعند ما يختلف تقدير المدرس عن نتائج اختبارات الذكاء يجب أن تعمل مذكرة بالأسباب التى تبرهن على أن نتائج الاختبارات ضعيفة أو واهنة أو غير حقيقية .

(ب) اختبارات الذكاء : من المقترح فى هذا أن كل طفل يعطى اختبارات ذكاء فى أوقات مناسبة من مرحلته المدرسية . ونتيجة اختبارات الذكاء جزء مهم ، ومفيد جدًّا فى تكوين تقدير مناسب لقدرة التلميذ العقلية .

وبالطبع لا يمكن أن نجزم بأن الذكاء الناتج ينبئنا بكل ما نحتاج إلى معرفته بخصوص عقل طفل ما . وعلى هذا فنحن فى حاجة إلى معرفة بعض المعلومات الخاصة بقدراته ، ومعارفه العقلية ، ورغباته ، ومزاجه ، وخلقه ، والذكاء الناتج يكون فقط جديراً بإعطاء تقدير أكثر دقة وضبطاً لقدرة التلميذ العقلية .

وهناك أيضاً يوجد عدد من القدرات ؛ كالملاحظة ، والتذكر ، والتخيل . إلخ . . . فيلزم ملاحظة أى قوة خاصة أو ضعف فى معاملة الناس أو الأشياء أو اللغة ، وربما يكون هناك عدم اعتدال فى إظهار قدرة خاصة ؛ مثل الملاحظة أو التذكر ؛ إذ يكون الاعتماد فى ذلك على نوع المادة ، التى تتمرن عليها القدرة ، فيجب تدوين ذلك أيضاً .

٦ - المزاج

إن وصف مزاج التلميذ من أصعب الأشياء فى عمل السجل . وعلم النفس هنا يمدنا بمقدار محدود من المعلومات الخاصة بالمزاج ؛ ما هو طبيعى فطرى فيه ، وما هو مكتسب ، والصور الأساسية للمزاج متعددة .

وتوجد صفتان للمزاج هما : الحيوية ، والثبات ؛ وهاتان الصفتان تشير كل منهما إلى مجموعة من الصفات لها أهمية أساسية :

(ا) الحيوية : والصفات التى تدخل تحت هذه الصفة مثل :

النشاط ، التوجيه ، الدافع ، العنف ، الغرضية ، الحماس ، القابلية ، التحمل . وفى تقدير حيوية التلميذ يلزم للمدرس أن يصل إلى مقدار كبير من كل هذه الصفات المترابطة . ويجب أن يقدر سلوك الطفل فى مجال واسع ، وفى حالات متنوعة مختلفة .

(ب) الثبات : ومجموعة صفات المزاج التى تؤدى إلى تقدير الثبات هى : الاتزان ، الثبات ، الضبط الانفعالى ، عدم التقلب .

وغير هذا : هناك الوجدانات الوصفية ، والعواطف ؛ فيجب أن يوصف الجانب الوجدانى لشخصية الطفل ، والدرجة التى يدخل بها الوجدان إلى

السلوك ، والأنواع الرئيسية للشعور ، ووصف هذا الجانب من شخصية التلميذ يجب أن يكون مطابقاً تمام المطابقة للطفل فيوصف الطفل بأنه هاش ، عبوس ، سريع التأثر ، خنوع ، سطحى ، عملى ، متفائل ، متشائم ، متحفظ ، ناقد ، حساس ، قانع ، مثالى ، مريح ، . . إلخ .

٧ – الرغبات والميول

الميول الممكنة فى الأطفال فائقة الحد لا حصر لها ، ومن الصعب ترتيبها فى مجموعات قليلة أصلية مناسبة لأغراض السجل . وعلى العموم فهناك اتفاق على ثلاث مجموعات :

(ا) الميول الاجتماعية .

(ب) الميول الإيجابية والعملية .

(حـ) الميول الفنية والفكرية .

ومن الواضح أن كلا من هذه المجموعات يتضمن عدداً كبيراً من الميول الممكنة .

ويجب أن توجد مميزات لهذه الميول توافق الفروق ؛ فإنها تكون مفيدة عند محاولة تقدير كل تلميذ فى كل من هذه المجموعات الثلاث . كما أن التقدير يجب أن يوضح الدرجة المتوسطة لرغبة الطفل فى أنواع النشاط فى المجموعة . ويحتاج المدرسون فى عمل التقديرات إلى مقدار كبير من المعرفة لمدى اتساع رغبات الطفل داخل المجموعة ، وحدة هذه الرغبات أو ضعفها .

(ا) الميول الاجتماعية :

هذه المجموعة تتضمن الولع والميل إلى مصاحبة الآخرين فى العمل واللعب ؛ كفريق الكرة ، والجمعيات المدرسية ، والنوادى ؛ وعلى العموم فإنها تتضمن أى رغبة اجتماعية وكل ميل نحو الناس .

(ب) الميول العملية والإيجابية :

وهذه تتضمن كل رغبة فى استعمال الأشياء بما فى ذلك الجسم نفسه . وفى عمل التقدير يجب أن يصل المدرس إلى مدى الرغبة فى عمل أشياء ، والرغبة فى تمرينات المهارات الجسمية . والرغبة فى مثل أنواع النشاط هذه يجب أن تتضمن : الأشغال اليدوية ، والمهن المنزلية ، والمشى ، والألعاب ، والسباحة ، وركوب الدراجات ، وفلاحة البساتين . . . وهكذا .

(حـ) الميول الفنية والفكرية :

هذه المجموعة تتضمن كل ميل فى أنواع النشاط التى تتوقف مبدئيًّا على تمرين وتدريب الوظائف الفكرية والجمالية للعقل .

والتقدير يجب أن يبين متوسط درجة الشخص فى مثل هذه الميول ؛ كالرغبة فى القراءة ، والدراسة ، والمناقشة ، والفن ، والموسيقى ، والقصة . .. إلخ .

٨ ـ تحصيل الطفل المدرسى

إن سجل التحصيل المدرسى فى دراسات المدرسة عادى جدًّا ، ومألوف للمدرسين ، ولكن يجب ألا تقتصر قائمة الموضوعات على تلك التى يمكن أن يوضع فيها الامتحان ، بل يجب أن تشمل أنواع النشاط المختلفة : كالموسيقى ، والعمل اليدوى ، والمهن المنزلية ، وفلاحة البساتين ، والتدريب البدنى ، والألعاب المختلفة .

والتقدير يجب أن يبين مقدار التحصيل لا كما يظهر من نتيجة الامتحان فقط ، بل يجب أن يضم إلى ذلك عمل السنة من أولها إلى آخرها .
ويجب أن يستعمل مع هذا جدول الملاحظات ليكمل الصورة المطلوبة ، وليوضح التقدم الحسن أو الردىء فى كفاية الطفل وصلاحيته للموضوع مع توضيح الأسباب إذا أمكن .

وكذلك لتوضيح أى خطوة من خطوات الموضوع يكون التلميذ ضعيفاً

أو قوياً فيها . مثال ذلك : المطالعة الصامتة أو الجهرية ، العمليات والمشاكل الحسابية ، المقالات ، الرسم ، والنماذج الخشبية . . . وهكذا .

والتحليلات الوصفية لهذا النوع تكون قيمة ومفيدة فى حالات التقاعس والتأخر .

العادات الشخصية :

تحت هذا العنوان فى السجل تعمل ملاحظات رئيسية على : النظافة ، المظهر العام للطفل، المواظبة ، العادات الطيبة : والدقة فى الحفظ وما يشبه ذلك.

وتكوين عادات الكلام الجيدة أساس عظيم مهم للمدرسة ، فتعمل مذكرة تبين مقدار تقدم التلميذ فى هذا الاتجاه ، وليس المهم فى هذا هو النطق مثلا ، بل يجب الاهتمام بملاحظة جمال الكلام والأسلوب ؛ فإن هذا هو المطلوب .

٩ ــ أهداف تربوية عامة

قد يلوح لأول وهلة أنه من المناسب أن ندرج اتجاهات الأطفال العقلية وموقفهم من الناس أو الأشياء والصفات الخلقية وما شابه ذلك فى المقدرات التربوية ، ولكن بعد البحث يمكن القول بأن المدرسة لها علاقة كبيرة بنمو نواح معينة فى الأطفال ، وصفات خلقية لديهم؛ ويهمها ذلك كما يهمها المقدرات المدرسية . والحق أن فى شخصية الطفل وأخلاقه عناصر مهمة موروثة . وعناصر تكوين الشخصية تتلخص فى أمرين :

(ا) ميول فطرية معينة ؛ مثل المحافظة على النفس ، والميل الاجتماعى ، واللعب ، وحب الاستطلاع ، والخوف .

(ب) بعض عوامل النمو ؛ كالإعلاء ، وتعقل الأشياء وتفهمها .

وبهذا يمكن أن ترتبط هذه الميول بعضها ببعض ، وترتبط بالبيئة وبالخبرة .

وكنتيجة لتطور الخبرة تتشابك هذه الميول ، وتكون شبكة معقدة هى الأساس الذى تبنى عليه الأخلاق والشخصية .

وعلى ذلك فالأخلاق والشخصية فيهما من العناصر ما هو مكتسب ، وما هو فطرى . والعالم النفسى يجب أن يحلل نماذج الشخصية المركبة ، والأخلاق إلى عدد من الصفات الواضحة ؛ المصطلح على تسميتها عادة باسم : « الخواص والمميزات » ؛ ويكون من المفيد أن نحلل الشخصية والخلق إلى خواص ومميزات ، ونحاول أن نميز الأجزاء الفطرية والمكتسبة فيها ، وموقف المدرس ومقامه يظهر أكثر أهمية فى :

(ا) أنه يفحص تكوين الشخصية ، ويشاهدها فى الموضوعات العملية الواسعة ؛ وذلك أحسن وأجدى من التحليل النفسانى .

(ب) أنه يعطى أهمية خاصة لخطوات الخلق التى يتدرب عليها الأطفال ، وفى الوقت نفسه يميز الدوافع الداخلية للعوامل الفطرية والمكتسبة .

وعلى هذا الاعتبار يكون تكوين صفات الخلق والشخصية من بين أغراض المدرسة . ومن الأشياء المهمة للمدرس أن يقدر إلى أى حد تنجح المدرسة فى تكوين صفات الشخص الذى يربى تربية خلقية اجتماعية .

ويمكن أن تلاحظ الخواص البارزة لشخصية طفل معين . ومن بين الخواص البارزة التى يمكن ملاحظتها فى شخصية الأطفال ما يأتى :

الزعامة ، والابتكار ، والاستقلال الفكرى .

ومن بين الصعوبات والمشاكل الخاصة بالشخصية التى تحتاج إلى تدوين الصفات الآتية :

الخمول ، والجبن ، والخجل ، والخنوع ، والقلق ، والإفراط فى أحلام اليقظة ، والتضايق ، والاضطراب ، والتغير الانفعالى السريع ، والبكاء فجأة ، والغيرة ، والميل إلى الاعتداء والتحرش . . . إلخ .

قيمة التعاون بين المدرسين وأهميته فى عمل السجل :

تكون قيمة السجل عظيمة وفائدته أعمّ لو تعاون كثير من المدرسين فى عمله . ومن الضرورى أن يكون لدى كل مدرس الفرص التى تمكنه من معرفة نواحى شخصية أى طفل ، تلك النواحى التى تكون مختفية عن الآخرين

وغير ظاهرة لهم . ومن المستحسن أن يناقش مدرس الفصل كل حالة مع واحد أو أكثر من زملائه قبل إتمام عمل السجل .

كذلك اجتماع هيئة المدرسة جميعها مفيد وعظيم الأهمية فى ضمان الوصول إلى الغاية المرجوة من السجل ، واستقامة أجزائه ، وإقامة محتوياته . وكذلك إثارة الرغبة والشوق لتعرف حاجات الأطفال كل على حدة ، والبحث فى نمو كل وتكوينه ، والعمل على إصلاح عيوبه وحل مشاكله . . إلخ . وقد وجد من المستحسن أن يدون كل مدرس ملاحظاته الخاصة على التلميذ أو التلاميذ الذين يتصل بهم ، وبينهم وبينه رابطة قوية . ويمكن كذلك فى اجتماع هيئة المدرسة أن تناقش وتحلل حالة كل تلميذ ، وأن تقارن خبرة المدرسين ، ويمكن الوصول أخيراً إلى الموافقة على السجل وتؤخذ المقاييس الفردية .

حـ ـ تفسير السجل

عندما يكمل السجل سيكون لدى المدرس معلومات كثيرة واسعة ، مرتبة فى شكل منتظم وسيكون لهذه المعلومات فائدة عظيمة لتكوين التلميذ وتقدمه التربوى . وتسجيل الملاحظات ليس غاية فى نفسه ، بل هو وسيلة فقط لعمل تربوى أكثر تأثيراً وإنتاجاً . وهناك خطوات ثلاث فى عمل السجل هى على الترتيب : الملاحظة ، وجمع المعلومات ، ثم تفسير هذه المعلومات ، ثم العمل .

ولهذا كان من الضرورى بعد أن تجمع المعلومات الخاصة بكل طفل ، وتسجل فى السجل ، أن تفسر هذه المعلومات تفسيراً تؤسس على ضوئه الطرق العملية المناسبة للطفل ، وما يمكن أن يعمل له .

وربما كانت خطوة التفسير أكثر صعوبة ، وأعظم أهمية ؛ فشخصية الطفل وحدة من الرغبات ، والدوافع ، والقوى والميول والاتجاهات ؛ مكونة

تكويناً مترابطاً ، والمدرس يجب أن يعطى أهمية لحياة الطفل كلها . فكل جزء من أخبار السجل يجب أن يفسر ويوضح غير مستقل على حدة ، بل مع ما يتصل به فى السجل ككل . وعلى هذا الأساس كان لا بد من أن تكون جميع أجزاء السجل مترابطة . وليس هذا كافياً فى تفسير السجل فقط ، بل يجب أن يفسر سجل السنة نفسه فى ضوء سجلات السنوات المتقدمة .

وإذا أردنا أن تكون الدراسة التفسيرية للسجل مهمة بحيث تعطينا فكرة صحيحة لحياة الطفل يجب أن تكون تاريخية شاملة محيطة بكل شىء يتصل به ويؤثر فى مجرى حياته ؛ إذ أنه من العسير أن نفهم الطفل فى حالات كثيرة من وقته الحاضر إذا لم نستعن بأخباره التفصيلية لحوادثه الماضية .

حاجات الطفل

من تفسير السجل يحاول المدرس أن يكتشف الحاجات الأساسية للطفل ، وأن يكتشف أنواع الضعف فى قدراته ، ورغباته ، وخلقه وشخصيته التى تحتاج إلى علاج .

وعند تفسير السجل ينجذب انتباه المدرس مبدئيًّا عادة إلى التقديرات العالية والمنخفضة . والتقديرات المنخفضة تحت أى عنوان من السجل سوف تقود المدرس إلى معرفة أسباب ذلك ، وعمل كل ما يمكن من المساعدة الخاصة ، والعلاج الممكن لهذه الحالة .

نصيب المدرس فى تشخيص المشاكل

يختلف عمل المدرس بالنسبة لمشاكل النمو عن عمل المتخصصين فى الطب أو علم النفس ؛ فهو ليس مختصًّا فى استعمال الطرق الفنية للتشخيص أو العلاج النفسانى . ومع أنه لا يحاول أن يحلل المشكلة إلى عمق أصولها ، إلا أنه يحاول أن يصل إلى فهم الأسباب النفسية وغيرها ، التى تكون من الصحة بحيث تعطى اتجاهاً صالحاً للمقاييس العلاجية . وحينما تكون أسباب المشكلة غير

مباشرة فمن المعقول أن يلجأ الباحث إلى النظر وراء الناحية الخاصة لحياة الطفل التى يشاهد فيها نواحى الضعف أو التأخر ؛ مثال ذلك : الفشل فى النجاح فى موضوع مدرسى ، فربما يعزى فى حالات خاصة إلى تأثير انفعالى مرتبط بمشاكل فى حياة المنزل ، ويعزى فى بعض الأحيان إلى الضعف فى قدرة الطفل وقابليته للتعلم ، أو عدم ملاءمة الطرق المتبعة فى تعليمه .

وهناك صعوبة فى تحديد أسباب الفشل أو أى عيب آخر ؛ وذلك فى حالة وجود تأثيرات مختلفة لشىء واحد ، فتسبب أسباباً مختلفة ، فيكون من الصعب تقرير أى الأسباب أو العوامل تسببت فى وجود الفشل ، وأى تأثير هو المهم . وعلى العموم فليس التشخيص مفيداً فى حد ذاته ما لم يتبع بالعلاج النافع ، والمدرس بحكم خبرته الواسعة ، واتصاله بالأطفال ، واحتكاكه بهم ، وبحكم طول الوقت الذى يقضيه بينهم ، أقدر على التشخيص ، وتفسير المشاكل المختلفة التى تعرض للأطفال ، وإعطاء العلاج اللازم المناسب لكل حالة .

متى ، وأين نلاحظ الطفل ؟

فى محاولة تسجيل نمو طفل وتكوينه يكون من الخطأ أن نقتصر فى ملاحظتنا على سلوكه فى أغلب أوقاته الرسمية من حياته المدرسية فقط ؛ كعمله وسلوكه مع المدرس ، ومع زملائه الأطفال فى حجرة الدراسة ؛ بل يجب أن يلاحظ سلوكه من لحظة دخوله فى أول افتتاح المدرسة ، كلامه ، وحركاته فى الملعب ، والفناء ، والطرقات المدرسية ، وحياته خارج المدرسة ، كما تظهر لنا فى محادثته ، وأسئلته ، وفى صداقته ، وفى أى صفة أخرى يحضرها معه إلى المدرسة .

وفوق كل ذلك نلاحظ مع الصغار : رغباتهم ، وميولهم ، وقدراتهم ، وإحساساتهم ، وعلاقاتهم الاجتماعية ، سواء فى أوقات فترات النشاط الحر فى الفصل ، أو فى وقت اللعب فى ملعب المدرسة ، أو فى الشارع ، أو حديقة المدرسة أو المنزل .

فالطفل الصغير أثناء لعبه سوف تظهر نفسه على حقيقتها أكثر مما تظهر أثناء عمله أو فى أنواع النشاط التى تنظم بواسطتنا ، ويحكم فيها الطفل بسلطتنا ؛ فاللعب بالنسبة له طريقة إلى الحياة ، وطريقة لفهمها ؛ ففى لعبه يرينا مخاوفه ورغباته ، وما يشغل به عقله ؛ وما يريد أن يسأله من الأسئلة عن الحياة ، وما يحاول أن يعمله أو يفهمه .

والطفل بهذه الطريقة التى يسلكها يزودنا بالمعلومات التى تمكننا من فهم ردوده ، وإجاباته ، وبذلك يمكن على ضوء هذا أن نعلمه ونوجه نشاطه .

التذبذب فى السلوك والاتجاه

نجد فى الطفل درجة عظيمة من التذبذب فى السلوك والاتجاه بالنسبة للناس والأشياء المختلفة ؛ ففى لحظة ما يكون متفقاً مع الناس فى سلوكهم واتجاههم ، وفى لحظة أخرى تكون عنده قابلية عظيمة للتغير بناء على خبرته العملية . ومن الملاحظ أن الطفل عند دخول المدرسة يكون غير أليف ، ولكن بمساعدة الحياة المدرسية الطيبة ربما يصير اجتماعياً والأطفال الصغار غالباً ما يسلكون سلوكاً يختلف تماماً باختلاف الأشخاص ، والأحوال ، والبيئات وسلوك الطفل العام فى الفصل بل ربما غالباً ما يتغير إلى أحسن بدرجة عظيمة ، وذلك عندما نكشف ميوله الخاصة ونستعملها فى تعليمه .

الضرورة إلى دراسة السجل ككل

إن التناقض بين مقدرات الطفل وذكائه يظهر بوضوح بواسطة الاختبارات وبتأثير المدرس فى سلوكه العام . ويمكن فهم هذا عندما نعرف أن السبب قد يرجع إلى أن الطفل ضعيف التغذية أو أن أمه ترميه بالغباوة ، وتردد هذا على سمعه ، أو أنه غير ميال إلى أن يرى نفسه أحسن من أخيه الذى يكبره بسنة ، أو الذى هو أقل منه ذكاء ، أو أن سبب ذلك هو عدم الراحة ، وكل هذا مضر بالطفل .

وتفسير هذا كله يمكننا من علاج الطفل العلاج المناسب عندما تظهر الاختبارات أن ذكاءه أقل كثيراً من العمل المنتظر منه فى فصل معظمه أغبياء .

ويجب أن تدرس أجزاء السجل المختلفة ، وتفحص بتؤدة وهدوء ، كأجزاء مترابطة تكوّن وحدة لاتتجزأ ، وتدرس صلة كل جزء بالآخر ، والتأثير المشترك بينهما .

وعند تفسير أى ضعف أو شذوذ فى حالة من حالات الطفل لا يمكن الاكتفاء بأنه ضعيف فقط ؛ بل يكون ذلك مقدمة لبحث المشكلة والتساؤل .

مثال ذلك : القول بأن الطفل غير اجتماعى يثير الأسئلة الآتية :

ما السبب الأساسى لعدم قابليته للاجتماع أو عدم ثقته بنفسه ؟

وما السبب الذى يحتمل أن يكون ؟ وما الذى يمكن أن نفعله لنساعد الطفل على التغلب على هذه المشاكل والصعوبات ؟

وعلى العموم يجب ألا نفكر فى الصفات أو القدرات أكثر من تفكيرنا فى الطفل ؛ وهذا يستدعى أن ننظر فى سجله ككل ، وأن ندرسه دراسة مترابطة لنرى العلاقات الداخلية بين كل أجزائه ، وعلى الأقل ندرسه بوضوح وتأمل ، كما ندرس أجزاءه المنفصلة كذلك جزءاً جزءاً

د ــ قيمة السجل وأثره فى التربية

أولا ــ أثره فى التوجيه الفردى :

إن الوظيفة الرئيسية لسجل التلميذ هو أن يساعد على دراسة الطفل كفرد بالمشاهدة والملاحظة ؛ حتى يمكن أن نكيف عمل المدرسة ، ونجعله أكثر ملاءمة لحاجاته الشخصية .

وهذه الحاجة للتوجيه الفردى مهمة جداً وعلى الخصوص مع الأطفال دون الثامنة . فمن المشاهد أن الأطفال الصغار يكونون أكثر اضطراباً وقلقاً فى الشعور ، وأكثر انفعالا وإحساساً ، وأكثر ميلا إلى اتجاهات الآباء والمدرسين . وتخيلاتهم تكون حية جداً وقوية ، وهم لا يمكنهم أن يميزوا بين

الخيال والحقيقة ، وخبرتهم لا تزال محدودة ، ومعلوماتهم ضعيفة ؛ بحيث يكون الطفل سريع الخطأ فى فهم الأغراض والغايات البعيدة . وقد تضر المخاوف تعلمهم ، بل كل شيء فى حياتهم بعد ذلك . فحينما يكون الطفل خائفاً أو مرتاباً ، غاضباً أو قلقاً ، مقدماً أو عنيداً شكساً ، غافلا أو مرتبكاً ؛ فإننا لا يمكننا أن نعرف كيف نساعده ما لم نفكر معه ، ونشعر معه ونفهمه ، وحينما نفهمه فهماً حقيقياً من وجهة نظره هو ، يمكننا حينئذ أن نصحح أخطاءه ، ونهدئ ثوراته ؛ وهذه تحتاج إلى الدراسة الفردية .

ثانياً — أثره فى دراسة حاجات الأطفال العامة :

إن سجلات التلاميذ ليست مساعدة للدراسة الفردية ومفيدة للتربية فقط ، ولكنها أيضاً تمكن المدرس من أن يعرف ويقدر قيمة حاجات الأطفال العامة بوضوح أكثر لأى عمر خاص . وحينما تفحص سجلات السنة وتدرس واحداً بعد الآخر تبدأ فى الظهور والوضوح وترسم صورة عامة لنمو الطفل وتكوينه فى هذه المرحلة أو تلك . هذه تكون أكثر وضوحاً وحياة، وأعظم تفصيلا مما يمكن أن يقرأ عن الطفل فى أى كتاب .

ومن السجل يمكن معرفة : الأمثلة الفردية بصور عملية ، وما بينها من فروق وبهذا يكون من المستطاع أن نشبع حاجات الأطفال الشواذ بجانب إشباع حاجات المجموعة ككل .

ثالثاً — التعاون بين المدرسة والمنزل :

فلعمل السجل ، وإتمامه ، وجعله شاملا لكل حالات التلميذ ؛ لا بد من معرفة أحوال التلميذ المنزلية بالبحث والاستقصاء ، وتوجيه الأسئلة عن الحوادث ، والأحوال المنزلية لكل طفل . ولا يستلزم هذا أن يوثق المدرس الصلة المباشرة بينه وبين الآباء فقط ، بل سيجعله يتطلب الاستعانة بضابط المدرسة ، ومراكز رعاية الأطفال ، ومدارس الحضانة لإمداده وتزويده بالمعلومات الخاصة .

ويعطى السجل الآباء معلومات خاصة عن التقدم التربوى للطفل . وفى العادة لا يراه الآباء منذ احتوائه على أخبار سرية عن الأطفال ترغب المدرسة فى معالجتها معالجة سرية من غير أن يعلم الآباء بذلك ، وفى هذه الحالة ترسل بطاقة فيها نتيجة عمل الطفل إلى الوالد ، ليطلع عليها محتوية على بعض المعلومات الأخرى غير السرية التى تبين تقدمه أو تأخره فى بعض النواحى .

يجب أن يكون التقرير الذى يرسل للآباء وسيلة لجعلهم يتعاونون مع المدرسة فى تنفيذ الأشياء التى هى خارجة عن نطاق المدرسة نفسها ؛ مثل أوقات الراحة ، وتنفيذ الواجبات والعلاقات العاطفية للعائلة ، وتتبع أنواع النشاط التى تعمل فى أقات الفراغ .

رابعاً — قيمته فى الوقوف على أحوال المنزل :

من المهم مع الطفل الصغير فى مدارس رياض الأطفال خاصة أن ندرس أحواله المنزلية بأكثر ما يمكن من الدقة ؛ فالأطفال الصغار يحضرون معهم إلى المدرسة مشاكل المنزل ، ومتاعبه واضطراباته . والجو الفعلى للمنزل يكون ذا تأثير عظيم ؛ كالعناية بالجسم ، والتغذية ، والتشاحن بين الآباء بسبب الفقر ؛ وهذا كله ينتج عنه الكآبة ، والغم ، والنكد ، والإذلال للطفل ، وغالباً ما يؤثر فيه تأثيراً بالغاً .

وخوف الآباء ، ومشاكل الطفل مع إخوته الصغار أو الكبار ، وكره الطفل ، ومشاحنات الصباح ، وعدم التشجيع على اللعب . . إلخ ؛ كل هذه الأشياء تؤثر فى اتجاه الطفل وميله إلى الحياة المدرسية . وحينما نعلم شيئاً بخصوص أحوال الطفل المنزلية ، فإنه يمكننا أن نفسر سلوكه تجاه مدرسيه ، وزملائه .

وأكثر من ذلك ؛ فإن السجل يستعمل كأساس للنصيحة الطيبة التى تسدى للآباء؛ ليستخدموها خلال هذه السنين المبكرة الأكثر حيوية بالنسبة للطفل .

خامساً ــ التعاون بين المدرسة والناحية الطبية :

وذلك أن هذا السجل الشامل يأخذ مجموع الطفل ككل ؛ فيعنى بالجسم كما يعنى بالعقل تماماً وتقرير الطبيب عن حالة الطفل الصحية والجسمية على وجه العموم يصل إلى أحسن حالة ، وأضبطها إذا تعاونت المدرسة مع الطبيب فى إعطائه معلومات عن أحوال الطفل المنزلية ، وحالته العقلية ، ومعارفه ، وبذلك يمكنه أن يشخص ما يراه من ضعف وعيوب ظاهرة ، ويرجعها إلى أسبابها ، ويصف لها العلاج . ومعلومات المدرس والطبيب يلقى كل منهما ضوءاً متبادلا على الآخر .

سادساً ــ قيمة السجل فى نقل الأطفال :

تكون السجلات مفيدة حينما ينقل الطفل أو يحول من مدرسة إلى أخرى ! أو من مدرس إلى آخر . وعلى ذلك فالمعلومات التى تجمع بواسطة المدرس يمكن أن توضع تحت تصرف مدرس آخر ، فلا يحتاج هذا المدرس الآخر إلى أن يبدأ من جديد كل ما فات مرة ثانية . إذ أن السجل استقصاء لمعلومات جوهرية وضرورية ، لها تأثير فى حياة الطفل . وعلى هذا يوفر الوقت الكثير فلا يذهب سدى ، وتستمر عملية إتمام السجل ، وكذلك تسير تربية الطفل فى طريقها .

والمدرس العاقل يجب ألا يكتفى بالاحتفاظ برأى بعض زملائه فقط ؛ بل يجب عليه أن يباشر اكتشاف طبيعة الطفل من جديد ويفحص أعراضه ، ويتحرى ويستقصى ، ويحاول أن يكوّن لنفسه حكماً مستقلا بالنسبة لحاجات الطفل .

وفى انتقال السجل من مدرس إلى آخر ، تخضع الأفكار للمقارنة والمناقشة .

وعلى هذا الأساس ؛ فالسجل الشامل للآراء المتعاقبة للمدرسين يكون بالتدريج صورة أكثر وضوحاً وتعادلا للطفل ، ويعطى أساساً قوياً للتربية الناضجة .

سابعاً — التوجيه المهنى :

يجب أن يبقى سجل التلميذ حتى نهاية مرحلته المدرسية ، وبواسطته يكون المدرسون أكثر من يعتمد عليهم فى إسداء النصح للتلاميذ الذين يتركون المدرسة فى اختيار المهنة التى تلائم كلا منهم ؛ ولأجل أن يعمل هذا بحكمة يجب أن تكون لدى المدرسين خبرة كافية ، ومعلومات صحيحة قيمة عن أخبار التلاميذ المنزلية ، وأحوالهم الطبيعية ، ومقدراتهم الشخصية .

وبالحصول على هذه المعلومات فى السجل يكون وسيلة قيمة فى التوجيه المهنى .

ثامناً — فوائد أخرى للسجل :

كما أن للسجل أهمية كبرى فى تشخيص ، وعلاج العيوب ، والمشاكل كما ذكرت . كذلك له أهمية كبرى للامتحان فى نظر التربية الحديثة ؛ فهى تتخذ السجل الشامل لحالات التلميذ وسيلة للحكم عليه ، وانتقاله من سنة إلى أخرى ، والحكم على قدرته .

وهذا السجل فى نظر المحدثين من رجال التربية خير ألف مرة من يوم امتحان يعقد للتلاميذ ، وأضمن متى كان ينفذ ويباشر بمهارة فائقة .

المراجع

"The Educational Guidance of the School Child". By :

a) T.P. Nunn.
b) Keith Struckmeyer.
c) H.R. Hamley.
d) H.E. Field.
e) Susan Isaacs.



الفصل الخامس

المنهاج الدراسى

أهمية المنهج

يعتبر موضوع المنهاج من أهم موضوعات التربية بل هو لب التربية وأساسها الذى ترتكز عليه ، ونظراً لاختلاف آراء المربين فى هذا الموضوع اعتبره البعض ساحة القتال التى يتقابل فيها جماعة المربين . والمنهاج هو النقطة الحيوية التى تصل الطفل بالعالم المحيط به . وهو الوسيلة التى يصل بها الشعب إلى ما يبتغيه من أهداف ، وآمال ، فإذا كان فساد التربية والتعليم أساسه المنهج عجزت عن إصلاحه أمهر طرق التربية ، والتدريس .

والمنهج كما أجمع المربون هو الأساس الذى تركز عليه بناء التربية والتعليم فإن كان قويًّا متيناً ثابتاً صلح البناء فأصبح كالطود الراسخ ، وإن كان واهياً انهار البناء أمام أعاصير الزمن . ووضع المناهج من أدق المسائل التربوية ، وأعظمها خطراً ، بلى لعله المشكلة الرئيسية فى التربية ، ومن أعقد المشاكل التى يواجهها المربون فى العصر الحاضر فى جميع أنحاء العالم . ووضع منهاج دراسى معناه تعيين نوع الثقافة وتحديد مداها لأبناء الأمة . وليس هذا بالأمر الهين . زد على ذلك أن فى وضع مناهج للدراسة افتراضاً بأن نوعاً معيناً من الثقافة يلائم حياة الأمة حاضرها ومستقبلها ، والواقع أن حياة الأمم ، والشعوب فى تطور دائم ، وتغير مستمر ، ولذلك وجب أن يكون منهج الدراسة مرناً يخضع لهذا التغير ، وهذا التبديل ، ومرونة المنهج يجب أن تكون كافية بحيث يستطيع أن يتمشى مع مطالب الحياة .

ويجب ألا نخطئ فنتصور أن تربية النشء تربية حقة عمادها مجرد وضع منهاج ملائم لأبناء الأمة بل إن المدار فى تحقيق أهداف التربية الصحيحة يتوقف على الأسلوب الذى يعالج به المدرس منهاج الدراسة ، وليس المهم أن يلقن المدرس تلاميذه المعلومات ، بل المهم أن تعالج هذه المعلومات وهذه الحقائق بشكل يثير فى التلاميذ الرغبة فى البحث ، والاستزادة من العلم وهذا هو ماتهدف إليه التربية الحديثة .

وقبل أن ندخل فى تفاصيل موضوع المنهاج يجب أن نفرق بين أمرين هامين

(ا) « خطة الدراسة » وتطلق عل تعيين مواد الدراسة ، وتوزيع الزمن عليها توزيعاً يتفق وقيمتها فى تربية الأطفال .

(ب) — « المناهج التفصيلية » وتشتمل تحديد الموضوعات التى تدرس فى كل مادة من جهة النوع والحكم .

١ — الطفل والمنهاج

عرض المشكلة وتحليلها

إن العنصرين الأساسيين فى عملية التربية هما :

أولا — كائن حى لم يتم نضوجه بعد .

ثانياً — أهداف ، ومعايير ، وقيم اجتماعية تتمثل فى الخبرات الناضجة للكبار .

والعملية التربوية هى التفاعل المناسب بين هذين العنصرين وكلما استطعنا أن نتصور كلا منهما بالنسبة للآخر تصوراً يسهل تفاعلهما تماماً ، كلما ازددنا اقتراباً من لب هذه العملية . ولكن هنا يأتى إجهاد الفكر ، فلأن ننظر إلى كل منهما مستقلا عن الآخر ومنفصلا عنه ونؤكد اهتمامنا بواحد على حساب الثانى ونخلق بينهما التنافر — أيسر وأقل مئونة من أن نكشف عن حقيقة ينضوى الكل تحتها . ومن السهل أن نضع أيدينا على شىء فى طبيعة الطفل أو على

شيء فى عقل البالغ النامى ، ونصر عليه كحل للمشكلة ، وبذلك نلقى عن كواهلنا عبء التعرض لمشكلة التفاعل – وهى مشكلة عملية لها قيمتها – إلى مشكلة نظرية لا أساس لها من الحقيقة ولا حل لها أيضاً .

فبدلا من أن ننظر إلى الطفل المربى مستقلا ننظر إليه كطرف فى وحدة متفاعلة الأجزاء فنجد حالتين من التعارض : الطفل ، والمنهاج ثم طبيعة الفرد ، وثقافة المجتمع(١) :

عالم الطفل الضيق

أولا – يعيش الطفل فى عالم يحتك به احتكاكاً شخصيًّا ، وهذا العالم ضيق نوعاً ما ، فلا يدخل الأشياء ضمن خبرته حتى يكون لها مساس واضح ، وقريب بسلامته أو سلامة أسرته أو أصدقائه ، ويغلب على عالم الطفل أن يكون عالم أشخاص ذوى مصالح تهمهم فقط ، وليس بدنيًّا من الحقائق ، والقوانين – فالحب ، والعاطفة مفتاح دنيا الطفل ، لا الحقيقة بمعنى مطابقتها للوقائع الخارجية ، وإذن فالمنهاج فى المدارس يتعارض مع حالة الطفل هذه ، إذا أنه يعرض من المادة ما يرجع بنا قروناً طويلة إلى الوراء ، وما يتسع إلى غير حد فى المكان .

فالطفل ينزع من محيطه المادى المألوف الذى لا يتجاوز ميلا مربعاً فى المساحة ، ويلقى به فى خضم كون زاخر لا تحده غير الأجرام ، فتثقل القرون الطويلة لتاريخ البشرية ذاكرة هذا المخلوق الضعيف التى لا تتعلق إلا بكل ما يهمها معرفته :

تكامل حياة الطفل

ثانيا – ثم إن حياة الطفل وحدة متماسكة الأجزاء فهو ينتقل بسرعة وبخفة من موضوع إلى آخر، ومن مكان إلى سواه دون أن يحس بهذا الانتقال. فليس هناك فصل محسوس ، ولا فرق ملموس ، ومن هنا تظل الأشياء التى

---

(١) Dewey : The School and the Child, p. 18.

تشغل ذهنه فى وحدة من المصالح الشخصية ، والجسمية التى تنطوى عليها حياته . والأمر الذى يسيطر على عقله فى أى وقت هو الكون بأسره كما يبدو له . وهذا الكون متغير متحول ، تذوب محتوياته ، وتتشكل من جديد بسرعة فائقة ، ولكنه بعد كل اعتبار عالم الطفل . ووحدته ، واكتماله من نوع وحدة حياة الطفل ، واكتمالها .

الموضوعات الدراسية مصنفة مبوبة

فإذا ذهب إلى المدرسة وجد أن دراسات كثيرة تقسم وحدة هذا العالم أشتاتاً ، فالجغرافيا مثلا تتحيز ثم تقوم بعملية تجريد ، وتحليل نوع معين من الحقائق، من وجهة نظر معينة ، والحساب قسم آخر من هذه الأقسام ، وكذلك النحو ، وهكذا إلى مالا نهاية؛ أضف إلى ذلك أن كل مادة من هذه المواد تصنف ، وتقسم تقسيمات ثانوية أخرى ، فتنزع الحقائق من موضعها الأصلى فى الخبرة ، ويعاد تنظيمها وفقاً لمبدأ عام . وليس التصنيف من خبرة الطفل فى شىء . والذى يجمع شمل خبراته الشخصية فى الحقيقة إنما هو الوجدانات الحارة ، والأواصر الرابطة للنشاط .

وعقل البالغ قد ألف كثيراً ترتيب الحقائق ترتيباً منطقيا بحيث لا يمكنه أن يتبين مقدار العزل ، وإعادة التنظيم فى الحقائق والمعلومات التى كان ولا بد للخبرات المباشرة أن تمر بها قبل أن تظهر كدراسة أو كفرع من فروع العلم . فالقاعدة لكى يعيها العقل لا بد وأن تميز عن غيرها ثم تحدد ، ويتحتم بعد ذلك أن تفسر الحقائق طبقاً لهذه القاعدة لا كما هى فى ذاتها . فتتجمع الحقائق لذلك حول مركز جديد ، وهذا المركز (أى القاعدة) معنوى غير مادى . وكل هذا معناه نمو اتجاه عقلى من نوع خاص ، ومعناه أيضاً القدرة على النظر إلى الحقائق بعين مجردة ومعناه القدرة على التحليل ، والتركيب ومعناه عادات عقلية غاية فى النضج ، وتحكم فى طريقه معينة ، وجهاز معين من أجهزة البحث العلمى . والدراسات بالاختصار مصنفة على هذا الأساس.

نتيجة لجهود العصور ومنتجات العلم وليست نتيجة لخبرات الطفل .

ويمكن أن نبالغ فى هذه الفروق بين الطفل ، والمنهاج ، ولكن لدينا من الخلافات الأساسية ما يكفى .

الاختلافات الأساسية بين الطفل والمنهاج

١ — عالم الطفل المحدود الشخصى بجانب عالم الزمان ، والمكان الموضوعى ، والذى لا يحد اتساعاً .

٢ — وحدة حياة الطفل إلى جانب التخصيصات ، والتقسيمات فى المنهج .

٣ — قواعد مؤسسة على تصنيف منطقى بجانب الروابط العملية والعاطفية لحياة الطفل .

وينجم عن هذه العناصر المتضاربة مذاهب تربوية مختلفة (سنعود إلى تفصيلها فيما بعد) : فمن المدارس ما تركز انتباهها فى أهمية المادة مع إغفال المواد المكونة لخبرة الطفل . وكأنهم يتساءلون : هل الحياة تافهة ضيقة جامدة ؟ وإذن تسفر الدراسات عن كون هائل شاسع يعج بالمعانى المعقدة . وهل حياة الطفل أنانية مركزة حول محورها ، وتدفع نفسها بنفسها ؟ إذن فالدراسات تبرز عالماً من الحقائق ، والقوانين ، والنظم خارجة عن العقل البشرى . وهل خبرته مشوشة وغامضة غير يقينية ترزح تحت رحمة الهوى والظروف فى كل لحظة ؟ وإذن تظهر الدراسات عالماً منظماً على أساس من الحقائق الخالدة العامة ، عالماً كل ما فيه موزون محدد ، ومن هنا كان إغفال الأخلاقيين وتحقيرهم من شأن الفروق والتجارب ، والنزوات الشخصية ، فهم كمربين يهدفون إلى البعد عن هذه الأشياء وإطفائها ، وكبتها ، وإلى العمل على استبدال هذه الأمور العرضية السطحية بحقائق ثابتة حسنة التنظيم ، وهذه تتحقق فى العلوم ، والدروس المنظمة .

التقسيم إلى دراسات

فليقسم كل موضوع إلى دراسات وكل دراسة إلى دروس ، وبالتالى كل درس إلى حقائق مخصوصة . ثم ليترك الطفل ليتقدم خطوة فخطوة حتى يتمكن من كل جزء من هذه الأجزاء المتفرقة ، وفى النهاية سوف تجده قد اكتسح الميدان بأسره . فالطريق طويل حين ينظر إليه فى مجموعه ، ولكن يسهل قطعه إذا اعتبرناه سلسلة من الخطى المتتابعة ثم تعرض هذه الأجزاء فى الفصل بطريقة متشابهة لهذه فى التدرج . فالموضوع الدراسى (مادة الدراسة) يحدد الغاية ، ويرسم الطريقة ، والطفل ببساطة فى عرفهم كائن حى غير ناضج يراد إنضاجه . هو كائن ضحل ، وواجبهم نحوه هو التفتيش عن أعماقه وهو أخيراً يمثل لديهم الخبرة الضيقة وواجبهم إزاءها توسيع مداها ، وعلى الطفل أن يتقبل ، وأن يقف موقفاً سلبياً .

على أن المشكلة لا تبدو كذلك فى رأى أنصار المذهب الثانى . فالطفل لديهم هو نقطة الابتداء ، والمركز ، والانتهاء [١] ، وتطوره ونموه هو المثل الأعلى – وكل الدراسات تابعة لشىء واحد هو نمو الطفل ، وهى أدوات تقدر قيمتها بمقدار خدمتها لحاجات ذلك النمو . فالشخصية والأخلاق فى نظرهم أهم من الموضوعات الدراسية ، فلا العلم ، ولا المعرفة هدف يتجهون إليه « وإنما هو تحقيق الذاتية » Self Realization هو أسمى ما تصبو إليه نفوسهم وعندهم أنه من نكد الحظ أن تكون ذا معرفة تملأ الدنيا سواء فى التعليم أو فى الدين وتكون فى الوقت نفسه معدوم الشخصية . وفوق ذلك فالموضوع الدراسى لايدخل على الطفل من الخارج مطلقاً . وإنما التعلم عملية إيجابية تتضمن اتساعاً فى العقل ، وهضماً يتم فى داخليته فيصبح بعبارة أدق هو الحكم فى كيفية وكمية التعلم ، ولا دخل للمادة فى ذلك :

---

(١) Dewey : The School and the Child.

فالطريقة الوحيدة التى لها دلالة عند هؤلاء هى طريقة العقل فى اتساعه ، وتمثيله للمعلومات ، وليست المادة الدراسية سوى غذاء روحى ، ولون من ألوان الطعام يمكن تناوله فهى لا تهضم ، لهذا كان مصدر الموات ، والآلية فى المدارس إنما هو فى إخضاع الطفل ، وحياته ، وخبرته للمنهاج . ولهذا السبب أيضا أصبحت الدراسة عنواناً لكل ممل ، وارتبط الدرس بالعبء ، وبالنفور .

ويمكن أن نضاعف هذا الصراع القائم بين الطفل ، والمنهاج فى حلقات لا تنتهى ، « فالنظام » هو شعار أولئك الذين يقدسون « مادة الدراسة » فى حين أن الميل ، والاهتمام شعار أولئك الذين يعلون من شأن الطفل . ووجهة نظر الفريق الأول منطقية ، أما وجهة نظر الفريق الثانى فنفسية ، والاتجاه الأول يحتم على المدرس المران الطويل ، والكفاية الدراسية ، بينما الآخر يؤكد الحاجة إلى مشاركة الطفل عاطفياً ، والإلمام بغرائزه ، ودوافعه الطبيعية . والفريق الأول ينادى بالإرشاد ، والمراقبة Guidance & Control فى حين ينادى الفريق الآخر بالحرية . والقانون يفرض عند جماعة بينما تعلن التلقائية عند الجماعة الأخرى . وإحداهما تعنى بالقديم ، وبالمخلفات ، والتراث الذى وصلت إليها العصور بعد كد ، وجهد . أما الأخرى فتتعلق بالتغير ، والتجديد . ويتهم أنصار المذهب الأول بالموات ، وبالروتين بينما يتهم الآخرون بالاضطراب ، والفوضى ، ويعاب على أنصار المذهب الأول إهمال سلطة الواجب المقدسة ، بينما يرمى أنصار الثانى بالاستبداد ، والطغيان .

على أن الحاجة إلى تقريب الكلام النظرى ، والذوق السليم العملى توحى إلينا بالرجوع إلى افتراضنا الأصلى : وهو أن لدينا حالات وثيقة الارتباط فى العملية التربوية لأن هذه العملية على وجه التحديد عملية تفاعل وملاءمة .

فما هى المشكلة إذن ؟ أليست هى محاولة التخلص من أى فكرة مؤداها أن هناك فجوة بين خبرة الطفل ، وبين المواد الدراسية أو المواد التى تكون المنهاج ؟ أما من جانب الطفل فسنرى كيف أن خبراته تحتوى عناصر — من الحقائق ، والمعلومات — من نوع مماثل لتلك التى تدخل فى الدراسات المنظمة .

وأهم من هذا نرى كيف أن خبرة الطفل تحتوى على الاتجاهات والدوافع ، والميول التى كان لها النصيب الأوفر فى إنضاج وتنمية وتصنيف المواد الدراسية ، حتى أخذت المكانة التى تشغلها الآن . أما من جهة الدراسات فيمكن تفسيرها على أنها عوامل تعمل فى حياة الطفل ثم هى أيضاً مسألة كشف الخطوات التى تتوسط بين خبرة الطفل الحالية وخبرته حين ينضج تماماً .

فلنتناس إذن فكرة المادة الدراسية على أنها شىء ثابت جامد خارج عن خبرة الطفل . ولنبطل أيضاً التفكير فى خبرة الطفل كشىء صلب لا يتأثر ، ولننظر إليها كأمر حيوى ، متغير ، ومتحول فسوف يظهر لنا أن الطفل والمنهاج طرفان لعملية واحدة . وكما أن النقطتين تحدان خطّاً مستقيماً ، فكذلك مستوى الطفل الحالى والمادة الدراسية تحدان عملية التعليم . فالتعليم بناء مستمر يبتدئ على أساس خبرة الطفل الحالية مرتفعاً حتى يصير كتلة من الحقائق والمعلومات المنظمة التى نسميها الدراسات .

وظاهر من هذا أن الدراسات المتشعبة من حساب ، وجغرافيا ، ولغات ، وغيرها هى فى ذاتها خبرات لكنها خبرات الجنس البشرى كله ، فهى تمثل محصول الجهود المتكاثفة لمحاولات ، وانتصارات الجنس البشرى مجسمة جيلا بعد جيل ، والدراسات تمثل هذا لا كمجرد تكديس ، ولا كمجرد مجموعة متشعبة من خبرات متفرقة الأوصال ولكن بطريقة منظمة ومصنفة .

ومن هنا كانت الحقائق ، والمعلومات التى تنطوى عليها خبرة الطفل الراهنة ، وتلك التى تحتويها الموضوعات الدراسية هما طرفا البداية ، والنهاية لحقيقة كبرى واحدة . فلو جعلنا الواحدة تضاد الأخرى فإننا إنما نوجد تعارضاً بين مرحلة الطفولة ، ومرحلة البلوغ فى حياة واحدة نامية ، ومعناه أيضاً أن تجعل الاتجاه الذى يتحرك نحو غاية ، وهذه الغاية ذاتها فى عملية واحدة متعارضتين . ومعناه أيضا الاعتقاد بأن طبيعة الطفل ومستقبله فى حرب دائماً :

وإذا كانت المسألة كذلك فمشكلة العلاقة بين الطفل ، والمنهاج تظهر لنا خلال النقاب . ما الفائدة عند الكلام على التربية من القدرة على معرفة

الختام من الابتداء ؟ وكيف يساعدنا فى معالجة المراحل الأولى للنمو أن نتمكن من رؤية المراحل المتأخرة ؟ والدراسات كما أسلفنا تمثل احتمالات النمو التى نلمسها فى خبرة الطفل الحالية التى لم تهذب بعد . ولكنها بعد كل اعتبار لا تكون أجزاء من حياة الطفل الراهنة . فكيف إذن ، أو ما السبيل إلى جعلها ضمن اعتباراتنا ؟

مثل هذا السؤال يوحى بجوابه . فى معرفة النتيجة الختامية معرفة للاتجاهات التى تسير فيها الخبرة الحالية ، على شرط أن تسير سيراً عادياً مستقيماً . وإذن يصبح لهذه المسألة البعيدة « المنهج » دلالتها لأنها تفيدنا فى تحديد الاتجاه الحالى للحركة . وإذا اعتبرناها على هذا النحو فلن تصبح غاية بعيدة المنال ، ولكنها تصبح طريقه ترشدنا فى موقفنا إزاء الحاضر ، فخبرة البالغ المنظمة تنظيما منطقياً لها قيمتها فى تفسير حياة الطفل كما تظهر أمامنا . ثم فى إرشادها ، وتوجيهها .

الهدايا والتوجيه

دعنا نمعن لحظة فى هاتين الفكرتين : التفسير ، والإرشاد . إن خبرة الطفل الحالية لا تفسر نفسها بنفسها بأى حال من الأحوال وهى ليست تامة فى ذاتها وإنما هى دلالة على اتجاهات معينة للنمو . فطالما قصرنا نظرنا على ما يقدمه الطفل من حين لآخر سنجر إلى الخطأ والحيرة لأننا لن نفهم مغزاه . فكل من الحط من قدرة الطفل الخلقية والعقلية ورفع شأن الطفل الناتج عن عاطفة الحب له يجران إلى خطأ شائع إذ أن منشأ كل منهما هو اعتبار بعض مراحل النمو أو الحركة شيئاً منعزلا ثابتاً مقطوعاً عن بقية المراحل . فالفريق الأول مثلا يفشل فى رؤية ما قد يسفر عنه العواطف ، والأفعال التى لو اعتبرت منعزلة عن نتائجها لكانت منفرة غير مشجعة . والفريق الثانى لا ينجح فى معرفة أن كل ما يعرض للطفل من أفعال ، وإحساسات جميلة سارة إنما هى دلالات أو مخايل ، وأن هذه الأفعال ، والإحساسات يعتريها الفساد فى اللحظة التى تعامل فيها كنتائج .

أما ما نرجوه فشيء يساعدنا على تفسير العناصر التى تتدخل فى نجاح الطفل ، وفشله ، وفى إظهار القوة أو الضعف فى ضوء عملية كبرى للنمو تدخل الأشياء السالفة الذكر فيها . بهذه الطريقة وحدها نستطيع التمييز . فلو أننا عزلنا ميول الطفل الراهنة وأغراضه ، وخبراته عن المكان الذى يحتله والدور الذى يمثله فى خبرة متطورة فالكل يقف على قدم المساواة . الكل يتساوى فى الحسن ، والكل يتساوى فى القبح أو فى الخير ، والشر ، ولكننا نجد فى معمعة الحياة أن العناصر المختلفة لا تتساوى قيمتها تبعاً للمستويات التى توضع عليها هذه العناصر . فبعض أعمال الطفل علامة على اتجاه ذاو لأنها بقايا لوظيفة عضو قد قام بدوره ، وابتدأت فائدته الحيوية تزول . ففى توجيه اهتمامنا توجيهاً إيجابياً لمثل هذا النشاط إيقاف لعملية النمو على مستوى منخفض وفى هذا أيضاً اعتزاز بمرحلة أولية فى النمو ، وتوكيد لها . أما بعض نواحى النشاط الأخرى فتدل على قدرات ، وميول تسمو شيئاً فشيئاً حتى تبلغ أوجها وسمتها : مثل هذا النوع ينطبق عليه المثل القائل « اطرق الحديد وهو منصهر » ، وسوف يصبح هذا المظهر من النشاط نقطة التحول فى مجرى حياة الطفل كلها لو أنها استقلت ، وأكدت . أما لو أهملت فهى فرصة لن ترجع ، ولن تعوض وقد يأتى الطفل من الأفعال ، والإحساسات الأخرى ما يبشر بحسن النتائج . على أن هذه تمثل تلألؤ النور عند مطلع الفجر ، وسوف يضىء هذا النور فى المستقبل البعيد فقط . وليس لدينا شىء ذو بال نقوم به إزاءها ، وكل ما يمكننا عمله الآن أن نتيح لها فرصة كاملة ، وننتظر حتى نوجهها فى المستقبل .

وكما أن التربية القديمة أخطأت فى مقارنتها المجحفة بين نضوج البالغ ، وعدمه عند الطفل ثم اعتبارها نصيب الطفل من عدم النضوج أمر يجب التخلص منه بأسرع ما يمكن — كذلك تقع التربية الحديثة فى الخطأ باعتبار قدرات الطفل ، وميوله الراهنة شيئاً له دلالته النهائية فى ذاتها . لكن الحقيقة خلاف ذلك إذ أن كل ما يتعلمه الطفل ؛ وكل ما يأتيه من أفعال دائمة التحول والتقلب يتغير بين كل يوم وآخر ، وكل ساعة وأخرى .

وسوف يكون من الخطأ لو أننا قصدنا من دراسة الطفل أن لغلام معين فى سن معينة استعدادات ، وأغراضاً ، وميولاً إيجابية يتحتم علينا رعايتها كما هى . فليست الميول فى الحقيقة سوى اتجاهات نحو خبرات ممكنة ، فلو اعتبرنا الظاهرة التى تحصل فى سن معينة مفسرة لنفسها أو كافية فى ذاتها لنتج عن ذلك لا محالة تضليل وإفساد .

ومرة أخرى نقول : إنه إذا كان الاتجاه فى « التربية القديمة » قد مال إلى تغافل العنصر « الديناميكى » المحرك أى القدرة على النمو المتأصلة فى خبرة الطفل الراهنة ثم إلى ادعاء أن التوجيه ، والمراقبة هما مجرد قهر الطفل على اتباع طريقة معينة ، وإرغامه على السير فيها ، فالخطر من «التربية الحديثة » هو فى أخذ فكرة « النمو » بصورة شكلية سطحية . فمثلا ينتظر من الطفل أن يستخرج هذه الحقيقة أو تلك ثم ينميها من تلقاء نفسه ، فيطلب إليه بأن يفكر فى أشياء أو يعملها بنفسه دون أن يعتد بالظروف المحيطة ، واللازمة لتنبيهه وقيادته (لاشىء يستخرج من لا شىء) . ولا يمكننا أن نستخرج من الطفل وهو « خام » إلا كل ما هو « خام » ، « غير ناضج » . وهذا ما يحدث بالتأكيد حينما نترك الطفل ، وطبيعته ، ثم ندعوه إلى نسج أفكار جديدة عن الطبيعة وعن السلوك . وإنه لمن العبث أن نتوقع سواء من الطفل أم من الفيلسوف أن يخلق عالماً من عقله المجرد فحسب . فالنمو أو التطور ليس معناه مجرد الحصول على شىء من العقل . ولكن المطلوب تطور الخبرة ، وهذا مستحيل ما لم نجهز الوسيلة التربوية التى بواسطتها نستطيع أن نعد القدرات ، والميول المختارة ونمكنها من تأدية وظيفتها ، ولا بد أن تعمل هذه القدرات ، والميول عملها ، وسوف يعتمد هذا العمل كلياً على المؤثرات التى تحوطها والمادة التى تستغل بها . فمسألة التوجيه إذن إنما هى اختيار المؤثرات المناسبة أو الصالحة لاستثارة الغرائز ، والدوافع التى ترغب فى استخدامها لكسب الخبرة الجديدة ، ولا نستطيع التحدث عن الخبرات الجديدة المرغوب فيها أو عن المؤثرات التى نحن بصددها إذا توفر فهم النمو أو التطور المنشود إلا بالاختصار إذا

نسجنا على منوال خبرة البالغ لأنها هى التى تنير الطريق المفتوح أمام الطفل ، والذى يجب أن يسلكه .

وربما كان من المفيد أن نحاول التمييز بين الوجه المنطقى فى الخبرة ، والوجه النفسانى لها ، وفصل أحدهما عن الآخر . فالأول يمثل الموضوع الدراسى فى ذاته ، والآخر يمثله بالنسبة للطفل . والتحليل النفسانى للخبرة يتتبع نموها الفعلى فهو لذلك تاريخى . وهو يلاحظ الخطوات الفعلية الفاشلة ، والناجحة . أما وجهة النظر المنطقية فتفرض أن النمو قد بلغ مرحلة إيجابية معينة من التحقيق . فهى تهمل أو تتغافل العملية ، وتدخل فى اعتبارها فقط النتيجة ، فهى تلخص ، وتنظم ، وترتب ثم تفصل النتائج الأخيرة عن الخطوات الفعلية التى كانت السبيل فى الوصول إلى النتائج ويمكن أن نقارن بين وجهة النظر المنطقية ، ووجهة النظر النفسانية كما نقارن بين الملاحظات التى يدونها مكتشف أو مرتاد لأرض جديدة ، وبين الخريطة التامة التى عملت بعد أن تم كشف الأرض على وجه التمام . كلا الاثنين تابع للآخر ، ومعتمد عليه . فبدون الطرق التى خطها المكتشف مصادفة لايمكن أن يكون هناك من الحقائق ما يستفاد منها فى عمل الخريطة الكاملة . ومع هذا فلا أحد يستطيع الاستفادة من رحلة المرتاد ، إذا لم تقارن ، وتصحح على رحلات مماثلة قام بها آخرون ، وإذا لم ينظر إلى الحقائق الجغرافية المدروسة كالأنهار التى عبرت ، والجبال التى صعدت تبعاً لحقائق ومعلومات أخرى مشابهة لها قد درست من قبل وليس كمجرد حادثات عرضية فى رحلة هذه الرحالة . والواجب أن نصرف النظر عن حياة المكتشف الخاصة ، ومعنى ذلك أن ننظر إلى الحقائق نظرة موضوعية . فالخريطة تنظم الخبرات الفردية ، وتربط بعضها ببعض بصرف النظر عن الظروف ، والحوادث المحلية ، والزمنية لكشفها . ولكن ما فائدة هذا الترتيب المنظم للخبرة ، أى ما فائدة الخريطة ؟

يمكن مبدئيا أن نقول : إن الخريطة لا تغنى عن الخبرة الشخصية أى لا يمكن أى تحل محل الرحلة الفعلية ، وكذلك لا تقوم مادة العلم ، وفروع

الدراسات المصنفة على أساس منطق مقام الخبرة الشخصية ذاتها ، فمثلا المعادلات الرياضية للأجسام الساقطة لا يمكن أن تحل محل الاحتكاك الشخصى ، والخبرة الشخصية بالجسم الساقط نفسه . على أن الخريطة ، وهى تلخيص منظم مرتب للخبرات الماضية تستخدم كمرشد لخبرات مستقبلة فهى توجه أو تحدد الاتجاه ، وتسهل التحكم ، وتوفر الجهد ، ويتجنب بوساطتها جولات لا طائل تحتها إذ هى تشير إلى الطرق المؤدية إلى الغاية المنشودة بسرعة ، بوساطة الخريطة يتمكن كل رحالة جديد أن يحصل على الفائدة التى وصل إليها المكتشفون الآخرون بدون أن يضيع الجهد ، والوقت الذى صرفه المرتادون فى تجولاتهم . وقد يكون هو مضطراً لإعادة هذه التجولات بنفسه لو لم تكن المساهمة الناشئة عن ترتيب ، وتنسيق خبرات الغير تم تسجيلها بعد ذلك على خريطة . فما نسميه علوماً أو دراسات تعرض النتائج الخالصة للخبرات الماضية فى شكل سهل التناول ، والتداول فى المستقبل فالعلم يمثل ملخصاً نستطيع الحصول منه على الفائدة بسرعة . وهو يوفر على العقل أعماله فى وجوه كثيرة . فعبء الذاكرة مثلا أصبح خفيفاً لأن الحقائق والمعلومات مجموعة حول قاعدة أو مبدأ عام معروف بدلا من أن تكون متناثرة كما كانت فى الأصل عند كشفها ، وكذلك قد أعان العلم على الملاحظة لأننا نعرف ما نلاحظه ، وأين نلاحظه ، والفرق بين الملاحظة من قبل ، والملاحظة الآن ، بعد أن أصبح العلم على صورته الراهنة ، كالفرق بين البحث عن إبرة فى كومة من القش ، و بين البحث عن ورقة معينة فى حجرة مكتملة التنسيق كل ما فيها مصنف . أما تفكيرنا فيعد توجيهاً سليماً لأن هناك طريقاً ما معبداً يتبعه الفكر فى سيره بدل أن يتخبط هنا ، وهناك .

وتنظيم الخبرة يعرض لنا خبرات الماضى فى الشكل الخالص الذى يجعلها أسهل تناولا ، وأكثر دلالة ، وأكثر خصوبة لإثبات الخبرات فى المستقبل ، فلكل من التجديدات ، والتعليمات ، والتصنيفات التى يدخلها العلم ، فائدة على حدة .

فالنتيجة النهائية إذن لا تتعارض مع عملية النمو ، وليس هناك تعارض بين وجهتى النظر المنطقية ، والسيكولوجية إذ أن النتيجة المنظمة تشغل مكاناً هاما فى عملية النمو . فهى تمثل نقطة التحول ، وهى ترينا كيف يمكننا أن نحصل أو أن نجنى فائدة الجهود السابقة لنتحكم فى محاولات المستقبل . ووجهة النظر المنطقية فى أوسع معانيها سيكولوجية لها دلالتها كمرحلة فى تطور الخبرة ، ونموها ، أما ما يبررها فهو العمل الذى سيبنى عليها فى المستقبل .

ومن هنا دعت الحاجة إلى إعادة موضوع الدراسات ، وفروع العلم إلى مكانها فى الخبرة . فلابد وأن نرجع إلى الخبرة التى منها تجمعت هذه المعلومات وأن نصبغ الناحية المنطقية بالصبغة النفسية (السيكولوجية) ويجب أن تترجم إلى خبرة الفرد المباشرة الحاضرة ، الدراسات التى أخذت منه مصدرها ، ودلالتها .

طبيعة مادة الدراسة

وعلى هذا الأساس فكل دراسة أو موضوع له وجهتان : وجهة للعالم (الباحث العلمى) كعالم ، ووجهة للمدرس بصفته مدرساً ، ولا تعارض مطلقاً بين هذين النحوين — ومع هذا فإنهما لا يتطابقان . فالموضوع الدراسى يمثل للعالم مجموعة من الأفكار ، والمعلومات تستخدم فى حل مشاكل جديدة أو فى إنشاء بحوث جديدة يتوصل منها إلى نتائج محققة صحيحة . والعالم يسعى وراء العلم لذات العلم إذ أن أهميته فى نفسه ، ومهمة الباحث العلمى هى التوفيق بين أجزائه المختلفة ، والوصول منها إلى حقائق جديدة . وهو بوصفه عالماً غير مطالب بالخروج عن نطاق العلم الخاص . أما مشكلة المدرس فتختلف عن ذلك فليس من اختصاصه كمعلم أن يضيف حقائق جديدة للعلم الذى يدرسه أو أن يفترض نظريات جديدة ، ويحفظها وإنما اختصاصه ينصب على موضوع من العلم يمثل مرحلة معينة من مراحل التطور فى الخبرة . فمهمته إذن أن يبحث عن الطرق التى بها يصبح « الموضوع المعين » أو

« المادة المعينة » جزءاً من خبرة الطفل — البحث عما فى حاضر الطفل مما يمكن استخدامه لخدمة هذا « الموضوع المعين » وهو معرفة كيف تستخدم هذه العناصر ، وكيف يساعد علم المدرس بالموضوع فى تفسير حاجات الطفل ، وحركاته ، وفى تقرير الوسط الذى يجب أن يوضع فيه الطفل لكى يتوجه نموه توجيها صحيحاً. وهو لا يهتم بالموضوع كموضوع فى ذاته ، ولكن كعامل مشترك فى خبرة كلية نامية ، ونحن إذ انظرنا إلى الموضوع بهذا المنظار فإننا نصبغه بالصبغة السيكولوجية .

وفشلنا كمربين فى فهم الموضوع أو المادة على هذا الأساس أى من ناحيتيه المنطقية والسيكولوجية هو الذى سبب التعارض بين الطفل والمنهاج كما سبق أن عرفنا . « فالمادة » كما هى فى نظر الباحث العلمى لا علاقة لها مباشرة بخبرة الطفل الراهنة لأنها فوق مستوى الطفل . أضف إلى هذا أن المدرس والكتاب المدرسى ، يتسابقان فى عرض الموضوع للطفل كما لو كان متخصصاً فى المادة ، وما يدخل على «المادة » من تعديل أو تغيير لا يعدو أن يكون مجرد إزالة لبعض الصعاب العلمية لنقربها إلى عقل الطفل على أن المادة لا تترجم بصورة حية ، ولكنها تفرض على الطفل بدلا من حياته الحاضرة .. وينتج عن ذلك ثلاثة أضرار :

أولا — فقر المادة إلى الارتباطات العضوية بكل ما يمت للطفل بصلة .. بكل ما يراه ، ويشعر به ، ويحبه ، وانعدام هذا الاتصال الحيوى يصبغ المادة بصبغة شكلية رمزية .

ثانياً —والضرر الثانى لعرض المادة عرضاً خارجيًّا هو الافتقار إلى الدافع فليس هناك من الحقائق ، والمعلومات التى شعر بها الطفل من قبل ما يتناسب مع الحقائق الجديدة بحيث يساعد على هضمها . وليس هناك كذلك رغبة ملحة ، ولا حاجة ولا مطلب . فالحاجة تولد الدافع للتعليم . والهدف الذى ينشده الطفل يحمله على أن يعد نفسه بالوسائل لتحقيقه . ولكن عندما نجد أن المادة قد أعدت مباشرة فى شكل درس يدرس له فمن الواضح أن تكون

الحلقات التى تربط الحاجة بالهدف مفقودة . وما نعنيه بالآلى ، وبالميت فى التعليم إنما هو نتيجة للافتقار إلى الدافع . أما فى حالة الاتصال الحيوى فهناك تفاعل ، وتقابل ، واشتباك بين الهدف العقلى ، والمؤونة المادية .

ثالثاً – والضرر الثالث هو أن المادة العلمية الصرفة المرتبة ترتيباً منطقياً للغاية عندما تعرض على الطفل بالطريقة السابقة ، لا بد وأن ينالها الكثير من التعديل والتغيير حتى يمكن استثناء الأمور التى يتعذر على الطفل هضمها . فماذا نعمل ؟ تحذف تلك الأجزاء التى لها أكبر الدلالة لدى رجل العلم ، والتى هى أكثر قيمة فى منطق البحث العلمى ، وهكذا يفقد الموضوع صفته المنطقية ، ويصبح مجرد حشو للذاكرة ، والطفل بذلك يخسر من الناحيتين ، فهو لا يحصل على فائدة من القواعد المنطقية لخبرة البالغ ، ولا من قدرته الضئيلة على الفهم ، والاستجابة ، ومن هنا يتعطل منطق الطفل ، ويتعثر .

وقد نتغافل عن الاعتبارات السيكولوجية حيناً ، ولكن لا غنى لنا عنها . لا بد وأن نستعين بالدافع فى نقطة ما ، وفى وقت ما ، وأن ندعم الاتصال بين العقل والمادة ، وليس هناك سبيل إلى العمل قبل أن يصبح هذا الاتصال وثيقاً . غير أننا نتساءل هل هذا الاتصال يأتى من المادة ذاتها فى علاقتها مع العقل أو يأتى من مصدر آخر ؟ فإذا كان موضوع الدرس من النوع الذى يحتل مكاناً ملائماً فى عقل الطفل النامى كأن ينمو من أفعاله ، وتفكيره وآلامه الماضية ثم يتطور بحيث ينطبق على أفعاله المستقبلة البعيدة ، فلا داعى مطلقاً للبحث عن حيلة من حيل الطريقة لإقام الشغف أو الميل . إذ أن كل ما يتمشى مع نفسية الطفل فيه الميل ، أى أن له مكاناً فى حياة الطفل العقلية بحيث يشاطر قيمة تلك الحياة فى مجموعها . ولكن المادة التى تفرض فرضاً ، والتى تتطور ، وتتولد من آراء واتجاهات بعيدة عن الطفل ، وتسيرها دوافع غريبة عليه ليس لها مكان فى حياته العقلية . ومن هنا لجأ بعض الناس إلى مستوى مرتفع لدفع الطفل نحوه وإلى رشوة مصطنعة لإغرائه بها .

وأخيراً وبعد هذا العرض لتلك المشكلة نقول إن قدرات الطفل الراهنة

هى التى تقرر ذاتها ، فمواهبه هى التى تتدرب ، وميوله هى التى تتشبع ، غير أنه إذا لم يكن المدرس على علم تام بخبرة الجنس البشرى كلها التى يحتويها المنهاج فلن يعرف ما نوع هذه القدرات ، والمواهب ، والميول الراهنة للطفل ، ولا حتى الطريقة التى تقرر ، وتدرب ، وتتحقق بها .

هذا ويمكننا أن نلخص الفرق بين عالم الطفل ، وعالم المنهاج فيما يأتى :

عالم الطفل	عالم المنهاج
١ — عالم حسى ، أى أن الطفل يعيش فى عالم المحسوسات . فهو يفكر ويفهم بعينى رأسه أو بسمعه أو بشمه أو بذوقه	١ — عالم معنوى بعيد كل البعد عن الناحية الحسية التى يعيش فيها الطفل
٢ — عالم مباشر : immediate ومحدود	٢ — عالم متشعب many-sided
٣ — عالم أساسه دوافع الطفل ، واحتكاكه الشخصى	٣ — عالم أساسه المنطق والمعقولات المرتبة المنظمة
٤ — عالم عضوى organic حركى dynamic	٤ — عالم آلى راكد
٥ — يشبهه البعض بحديقة زهراء فيحاء .	٥ — يشبهه البعض بأرض عشبية مملوءة بالحشائش

التنظيم السيكولوجى والتنظيم المنطقى لمواد المنهاج

نقصد بالتنظيم المنطقى لمواد المنهاج تنظيم المادة لذاتها لا لأى اعتبار آخر ، وهو إما أن يكون قياسيا فى بعض المواد كالطبيعة مثلا ، أو زمنيا وتطوريا فى مواد أخرى كالتاريخ ، وهذا التنظيم هو الذى نجده فى كتب العلماء ،

وفى الكتب الدراسية القديمة . فعالم الطبيعة مثلا يبدأ فى عرضه لعلم الطبيعة بتعريفات لبعض المصطلحات : كالمادة ، والقوة ، والطاقة . بينما المؤرخ يتتبع الترتيب الزمنى مبيناً خطوة خطوة علاقات العلية التى منها يتبين لنا أن الحاضر ينشأ على أكتاف الماضى ، وعالم الجغرافيا يبدأ بالأرض ككرة ثم ينتقل بالتدريج إلى التفصيلات كتعاقب الليل ، والنهار ، وتعاقب الفصول ، واختلافها . . . إلخ .

والحقائق والقضايا ذات الأهمية القصوى فى التنظيم المنطقى للعلوم هى تلك التى تربط مجموعة من الحقائق بعضها ببعض لتسهيل الاستنتاج القياسى مثل كروية الأرض ، وقانون الجاذبية ، ومبدأ التطور ، وهذه المبادئ ، وهذه القضايا ذات أهمية عظمى للعلم ورجاله : وعلى ذلك فنحن نتفق مع الأستاذ بودBode [١] فى كتابه « النظريات التربوية الحديثة » الذى يؤكد أن التنظيم المنطقى هو وسيلة ضرورية لتقدم العلوم واتساعها ، وإذن فهو أحسن التنظيمات الممكنة بالنسبة للعلم ذاته وبالنسبة للعلماء ، ولكنه ليس كذلك بالنسبة للطفل ، وعلى ذلك إذا أردنا أن نجعل الطفل مركز اهتمامنا فيجب أن نبحث عن نوع آخر من التنظيم . هذا ، وقد كانت معظم المواد فى المناهج القديمة منطقية التنظيم كما أسلفنا ، فأول شىء كان يتعلمه الطفل فى الجغرافيا هو كروية الأرض ، وأول شىء كان يبدأ به فى التاريخ هو التاريخ القديم ، أى أنه كان يتعلم أبعد الأشياء عن تجاربه وإدراكه .

أما التنظيم السيكولوجى لمواد المنهاج فيختلف عن التنظيم المنطقى سابق الذكر إذ ليس فيه صفات الموضوعية ، والمعرفة البحتة ، والعلم لذاته ، بل إن المركز الذى يدور حوله هو المتعلم أو بعبارة أخرى الطفل فغاية هذا التنظيم هو مراعاة الميول الغالبة عند الطفل . وإعطاؤه ما يستطيع أن يفهمه فى كل مرحلة من مراحل نموه . فالجغرافيا مثلا لا تبتدئ بشكل الأرض الكروى وبالنواحى الفلكية ، بل تبتدئ بالبيئة المحلية التى يعيش فيها الطفل ، وبذلك

---

(١) Bode : Modern Educational Theories.

يكون التعلم حسيًّا لا قياسيًّا ، ويكون بصورة تجعله متصلا بتجارب الطفل ، باعثاً على شوقه واهتمامه . وفى التاريخ يتبع نظام زمنى مقلوب كما يقول « ثورنديك » لأن تجارب التلميذ يجب أن تكون المحور الأساسى للدراسة ، أما « جون ديوى » فيقول إن نقطة البدء الحقيقية للتاريخ هى دائماً موقف من المواقف الحاضرة المتعلقة بمشاكله .

والتنظيم السيكولوجى للمواد وللمنهج هو وليد التربية الحديثة ومن أهم مميزاتها . فالمناهج أصبحت تدور حول الطفل ، وليس الطفل هو الذى يدور حولها ، أى أن الطفل أصبح مركز التغييرات البيداجوجية والمناهج المدرسية . ولكن برغم ما للتنظيم السيكولوجى من عظيم الأهمية فى تربية الأطفال إلا أنه يحسن تكميله بالتنظيم المنطقى إذا أمكن ذلك ، وكلما أمكن ذلك . فالواقع أن هناك قوتين يجب التوفيق بينهما وهما الحاجات المنطقية للمواد والحاجات السيكولوجية للأطفال . والنظم الحديثة فى التربية تراعى الحاجات السيكولوجية للتلاميذ ، ومن هنا كانت قيمتها ، ومن هنا أيضاً كان نقصها إذ لا بد من التنظيم المنطقى . وهذه الحاجة إلى التوفيق يختلف الشعور بها شدة وضعفاً ، فمثلا نجد أن كثيراً من المربين الذين يقبلون طريقة المشروع وحتى دعاة هذه الطريقة ، وزعماؤها المتحمسون يعترفون بوجوب تكميلها بنوع من تنظيم المعرفة أى أنهم يجعلون محلا للتنظيم المنطقى ؛ فمن معايب طريقة المشروع التى يجب معالجتها بشىء من التنظيم المنطقى أن المبادئ والقوانين التى يتوصل إليها التلاميذ تكون مرتبطة فقط ببعض الحالات الخاصة والأمثلة . وبذلك ينقصهم التعميم اللازم فى التطبيق فى المواقف الجديدة . فقيام التلاميذ بالمشروعات يجعلهم يلمون ببعض المعلومات مثلا — فى علم الطبيعة — ولكنهم لا يعرفون المبادئ العامة لهذا العلم . ومن عيوب طريقة المشروع أيضاً أنها تجعل المعلومات التى يعرفها التلاميذ فى المادة الواحدة غير مرتبطة بعضها ببعض يتخللها هوات أو مسافات خالية ، فمثلا قيام التلاميذ بتمثيل بعض الروايات التاريخية يجعلهم يلمون ببعض أجزاء خاصة من المنهج التاريخى ،

كما لو كان جزءاً من حياتهم ، ولكن ذلك لا يغنيهم تماماً عن الدراسة المنهجية المنظمة ، وإذن فيجب ملء هذه الهوات والمسافات الخالية ، وبذلك يقترن التنظيم السيكولوجى بالتنظيم المنطقى ونكون قد وفقنا بين الحاجات السيكولوجية للتلميذ ، والحاجات المنطقية للمواد .

ويهمنا وقد فرغنا من التحدث عن وجهات النظر المختلفة فى تنظيم مواد المنهاج ، أن نستعرض المذاهب الفلسفية ، التى تختلف فيما بينها اختلافاً جوهرياً ، من حيث ما ينبغى أن تكون عليه دراسة المنهج ، وسيتبين لنا أثناء ذلك العرض أى هذه المذاهب أكثر وفاقاً مع روح التربية الحديثة ؟ وأيها أبعد أثراً فى نجاح العملية التربوية ؟

دراسة المنهج فى ضوء المذاهب الفلسفية المختلفة

إن المذاهب الفلسفية المختلفة ، مهما تباينت وجهات نظرها ، تتفق جميعاً على أن المعرفة وسيلة التربية ، أو بعبارة أخرى على أن المدرسة وجدت كى تزود الطفل بالمعرفة والخبرة اللتين لا نستطيع الاستغناء عنهما ، فعلينا إذن أن نبحث نوع المعرفة أو الخبرة التى لا بد أن يلقاها النشء فى المدرسة فكيف نختار مادة المنهاج ؟

نحن لا ننتظر من فلسفاتنا المختلفة أن تتفق على إجابة هذا السؤال ، ولكننا نأمل أن نستطيع استخلاص نتائج نطمئن إليها من هذه النظريات المتعارضة فى ظاهرها وأن نجد بعضها يكمل بعضاً .

١ ــ المذهب الطبيعى

تهتم التربية الطبيعية أولا وقبل كل شىء بطبيعة الطفل ، فالتربية يجب أن يكون أساسها طبيعة الطفل التى يعتقدون أنها خيرة ، فهم يميلون عادة إلى الاعتقاد مع « وردزورث » Wordsworth بأن الطفل هبط إلى العالم فى هالة من المجد والمربون الطبيعيون يهتمون به كما هو كائن فعلا ،

أكثر من اهتمامهم به كما يجب أن يكون ، فلا يعتبرون التربية عملية إعداد للمستقبل ، ولكنها إعداد للحاضر ، يتوقعون من الأطفال أن يكونواأطفالا قبل أن يكونوا شيئاً آخر ، طبقاً لعبارة « روسو » الشهيرة : « إن الطبيعة تتطلب منهم أن يكونوا أطفالا قبل أن يصبحوا رجالا » ، ويتألمون ألم « روسو » حين يقول : « نحن نضحى فى تربيتنا الحالية بحاضر الطفل المحقق من أجل مستقبل غير محقق » نحن نعمل على أن نحمل الطفل مالا طاقة له به ونبدأ بإتعاسه من أجل إعداده لمستقبل وسعادة بعيدة التحقيق قد لا يصل إليها فى المستقبل مطلقاً .

ويجب أن يكون المربى فى نظرهم حريصاً فلا يتدخل فى عمل الطفل ويمنعه من استخدام أى طريقة من طرق التعلم . ومفروض عليه ألا يؤثر فى الطفل بطريق مباشر ، ولكن يعمل من وراء ستار ، فهو شاهد محايد فقط وعليه أن يلاحظ نمو الطفل وأن يتجنب استهواءه والإيحاء إليه بالأفكار أو المثل العليا أو نظريات الأخلاق ، فتلك أمور موكول إلى الطفل بحثها من جميع النواحى بنفسه : متى يتعلمها ؟ وكيف يتعلمها ؟ فتربيته نمو طبيعى لميوله ودوافعه ، لا نتيجة مجهود صناعى يفرضه عليه المربى ، بل إن بعض المربين الطبيعيين يغالون أكثر من ذلك ، ويقللون من قيمة المربى ، ويعتقدون أن وظيفته مقصورة على إعداد المسرح ، وتهيئة الفرص والظروف الملائمة لنمو الطفل الباعثة له على البحث والنشاط . ولذلك نجد أن الدكتورة « منتسورى » تحيط الطفل بسياج من الأجهزة التى من شأنها إرهاف قواه ، وتربية حواسه ، وإغراؤه على أن يربى نفسه بنفسه .

ويتفق أنصار المذهب الطبيعى على أن تكون تربية الطفل بين سن الخامسة والثالثة عشرة سلبية لا يعلم شيئاً ، ولا نفرض عليه قراءة أى كتاب ، بل يجب وقف هذه الفترة على تربية جسمه ، وتقوية أعضائه وإرهاف حواسه . أما روحه فيجب أن تظل هادئة فى إغفائها ، ولا يربى أى تربية خلقية خارج قانون العقاب الطبيعى .

نستطيع إذن أن نلخص آراء التربية الطبيعية بأنها التربية التى تتجه إلى الطفل أكثر من اتجاهها إلى المربى أو المدرسة أو الكتاب أو مادة الدراسة . بل هذه جميعاً على هامش الصورة . ويركز المذهب الطبيعى اهتمامه فى خبرة الطفل الحالية ، وفى ميوله الحاضرة ، فهذه وحدها هى التى ستقر عمل المدرسة ، فدع الطفل حرّاً فى خبرته الخاصة ، ولا تعطل نشاطه ، ولا تعترض نموه ، بل لا تتدخل فيه ولا توجهه – أما المنهاج أو الهدف الذى يرمى إليه فهو النمو الطليق النشيط السعيد لكائن حى متفق تماماً مع البيئة ، أما ما عدا ذلك فلا قيمة له .

أما طريقة التدريس عند جماعة الطبيعيين ، فإنا نجدهم يؤمنون بأهمية الخبرة ويتخذون من قول « روسو » الآتى شعاراً لهم : « لا تعطه دروساً شفوية مطلقاً ولكن يجب أن يتعلم عن طريق الخبرة » – فأنت ترى أن هذه النزعة قد حذرت المربين والمدرسين من استخدام الطريقة الشفهية وحدها فى التدريس ، ووجهت أنظارهم إلى ضرورة الاعتماد على الخبرة الحقيقية عند الإطفال ، فلا يقتصر مثلا على الكتب والكلام والالتجاء إلى السبورة فحسب عند شرح المواد العلمية ، بل يجب أن نشرك التلميذ فى العمل والتجريب فى المعامل وتهيئ له دراسة الظواهر الطبيعية مباشرة كلما أمكن . ولا تدرس الهندسة عن طريق البرهان النظرى – مهما كان معقولا – بل يجب أن تدرس بشكلها الطبيعى ، ويجب أن تكون الرحلات المدرسية وسيلة لتعلم دروس الجغرافية ابدلا من الكتب « والأطالس » وحدها. ومجمل القول : إن المربى الطبيعى لا ينظر إلى نفسه على أنه مصدر المعرفة ، بل ينظر إلى تجربة الطفل نفسه على أنها ذلك المصدر .

ويهتم الطبيعيون بقيمة الخبرة الاجتماعية ، فيتدرب الطفل عندهم على حقوق المدنى المستنير وواجباته ولا يتلقاها كلاماً يتدفق من شفاه المدرسين ، بل يقوم – هو وزملاؤه – بتنظيم مجتمع طبيعى فيه تظهر مواهب كل تلميذ حيث يكون كل فرد منهم ، قائداً فى ناحية مقوداً فى ناحية أخرى . ولا بد

من إلغاء النظام القديم القائم على السلطة العليا ، وأن يحل محله نظام الحكم الذاتى ، القائم على الانتخاب الحر . أما عن المدرس فيجب ألا يكون مركزه مركز الملك المستبد بل مركز رئيس الجمهورية يعتبر نفسه مدنياً عليه واجبات المواطن ، وله حقوقه التى تخولها سلطته غير العادية بحكم مركزه .

(ب) المذهب العملى أو « البراجماسى »

يرفض الرجل العملى أن يكون الطفل تحت أقدام أستاذه مهما كان مركز هذا الأستاذ عظيما ، ويأبى أن يكون الطفل فى موقف سلبى يقبل آراء غيره ونتائج تفكير الناس — بل يتطلب من الطفل أن يقف موقف الباحث المنقب عن الحقيقة يفكر ويجرب بنفسه ليكتسب دراية بمواجهة مشاكل الحياة ومعالجتها ، فليست التربية تعليم الطفل ما لا بد له أن يعرفه ، ولكنها تشجعه ليعرف بنفسه نتيجة نشاطه العقلى والتجريبى ، فالمعرفة الحقيقية ليست معرفة جافة مستمدة من الكتب ، ولكنها قوة لمواجهة المواقف الجديدة .

والتعليم عن طريق العمل هو أساس المذهب العملى وعدته ، وهو ينصف المدرس الذى لا يثق بالكتب ثقة عمياء ، بل يعتقد أن الطفل يتعلم عن طريق النشاط أكثر من تعلمه عن طريق التلقى ، وهذا المذهب لا يؤكد قيمة الناحية العملية فى تدريس المواد وحدها ولكنه يطالب بأن يوضع الطفل فى مواقف يصارعها وتصارعه حتى يصل إلى الحقيقة نتيجة لهذا الجهاد .

ومن ثم يهاجم هذا المذهب التقسيم التقليدى للمنهاج إلى علوم ومواد مختلفة . بل إنه لا يرى فارقاً كبيراً بين مادة وأخرى إلا أنها جميعاً نواح من نشاط إنسانى يقصد بها حل مشاكل البيئة التى لا تنقسم . ولا بد من أن يطالب الطفل بدراسة المواد وموضوعاتها منفصلا بعضها عن بعض ، يجب أن تجعل المعرفة وحدة نشاط حية كما هى فى الطبيعة ، وأن تكون دراستها . بحل مشاكل حيوية يسعى الطفل إلى حلها ، وينظر إليها من وجهة نظر عملية . فالطفل لا بد وأن يتعلم الخبرات اللازمة له حتى يستطيع أن يحافظ على

كيانه فى العالم ، فيجب أن يشتمل المنهاج على أنواع المعرفة والمهارات التى يحتاج إليها الطفل فى حياته الحاضرة والمستقبلة معاً ، ولذلك يجب أن يتعلم كل طفل كيف يتحدث لغته القومية ، وكيف يكتب بها ويقرأ ، كماأنه محتاج لبعض المعرفة عن الرياضة والقياس ، ولا يمكن أن نحذف من المنهاج الأولى علم الصحة ، والتربية البدنية أو التدريب العملى .

ويهتم « ديوى » — وهو من أشياع هذا المذهب — بالطفل أكثر من الكتاب أو موضوع الدراسة أو المدرس ، ويذهب إلى أن الطفل إذا نال خبرة واسعة النطاق فإنه يحصل على أحسن تهيئة ممكنة للمستقبل ، ولما كان النشاط الحر هو أبرز مميزات الطفولة ، فيجب أن يكون الطفل نشيطاً ولا بد من أن تلتزم المدرسة منتهى الدقة فى تأسيس عملها على ميول الطفل الطبيعية ، فإذا فعلت ذلك أمكنها أن تستغل نشاط التلاميذ ، وأن تبعث فيهم رغبة صادقة فى العمل فيقبلوا عليها فرحين ، ويعارض « ديوى » التعليم الشكلى وينتهى إلى أن التعليم عملية نشيطة لا مجرد تقبل للحقائق .

ويحلل ديوى ميول الطفل إلى أربعة أنواع :

١ — ميل نحو المحادثة أو الاتصال (الاجتماعى) .

٢ — ميل نحو البحث واقتناء الأشياء .

٣ — ميل للعمل أو الأشياء .

٤ — ميل نحو التعبير الفنى .

هذه هى المنابع الرئيسية التى إذا استثمرت نما الطفل نمواً طبيعياً ، على أن القراءة والكتابة والحساب تدخل ضمن هذه الميول المختلفة ، فهى وسائل تعين على تحقيقها لا غايات فى حد ذاتها .

والمشكلة التى يجب أن نعالجها هى :

١ — كيف نزود الطفل بقدر كبير من الخبرات ؟

٢ — ثم كيف نوجه هذه الخبرة المباشرة توجيهاً يشعر الطفل بحاجته إلى التراث الاجتماعى التقليدى ؟

إننا إذا وصلنا إلى حل هذه المشكلة لم يعد تعلم القراءة أو الكتابة أو الحساب ذا أهمية كبرى ، ولم تعد تفسد هذه الأدوات علينا جهادنا فى سبيل توفير نواحى النشاط للتلميذ — أى أن المنهاج عند « ديوى » يصل طبيعة الطفل بالحياة فيختار مواده من نواحى الحياة الحقيقية المختلفة ، ويهتدى بمبدأ جوهرى هو ميول الطفل الطبيعية فى مراحل نموه المختلفة .

(حـ) الفلسفة المثالية

لا يهمها الطفل ، حاضره أو مستقبله ، ولكن تهمها المثل العليا ، ويهمها عالم الفكر ، فهى تهتم بتجارب الجنس البشرى بأجمعه لا بتجارب الطفل . وهى تهتم بمجموع المعرفة الإنسانية ، وتحاول أن تنظمها وتركزها وتقدمها للطفل . كما أنها ترى أن هدف المدرسة هو أن تمثل الحياة المدنية كاملة فيها . إذن فالتربية ترمى إلى تركيز وتنظيم الخبرة البشرية التى سيساهم الطفل فى استمرارها وتجديدها .

وهؤلاء المثاليون يحللون الخبرة البشرية ويبدأون بتقسيمها إلى قسمين :

١ — ما يختص بالبيئة الطبيعية .　　　٢ — ما يختص بالإنسان .

وهذا يؤدى إلى تقسيم المنهاج إلى قسمين كبيرين :

(ا) العلوم　　　(ب) — الإنسانيات

وكل منهما يمكن أن يقسم بدوره أقساماً عديدة بحيث تشتمل على كل أنواع الدراسات .

أما القراءة فتنقسم إلى :

(ا) إدراك أو معرفة .　　　(ب) نزوع أو عمل .

(حـ) وجدان وهو ما يشعر به الشخص نفسه نحو عمل ما

ولو أننا اتبعنا هذا التقسيم فى المنهاج لوجدنا أن ينقسم إلى الأمور الآتية :

(ا) دراسات خاصة بما يعمله الإنسان أو ينزع إلى عمله ، وهذه يجب أن تشمل الصناعات الرئيسية كإعداد الطعام والشراب والمأوى ، وهذا يؤدى

بطبيعة الحال إلى استعمال الآلات ، وإلى الفنون الجميلة التى تظهر لها حاجة عملية .

(ب) ما تعرفه الإنسانية — فيجب أن يكون فى المنهاج ما يمثل الطرق الرئيسية للتفكير فيشمل : الأدب ، واللغة ، والعلوم ، والرياضة ، والتاريخ ، والجغرافيا — الدراسات الفكرية التقليدية بوجه عام ، وأخيراً يجب ألا نغفل المدرسة .

(حـ) طرق الوجدان عند الإنسان أو التعبير عن هذا الوجدان ، وبعبارة أخرى : الفن ، والشعر ، والموسيقى — ولقد نادى أفلاطون ، وهو ذلك المربى المثالى « بضرورة تعليم التلاميذ حب ما ينبغى لهم أن يحبوه وكره ما ينبغى لهم أن يكرهوه » .

(د) رأى « سير برسى نن » : يمدنا بتقسيم أكثر تفصيلا للمنهاج فهو يقسم مظاهر نشاط الإنسان إلى مظهرين عظيمين :

أولا : مظاهر النشاط الاحتفاظى التى من شأنها الاحتفاظ بالحالة الراهنة ، وبمستويات الفرد والجماعة ، كالاهتمام بالصحة العامة ، ورشاقة الجسم ، والتقاليد ، والنظام الاجتماعى ، والأخلاق ، والدين .

ثانياً : مظاهر النشاط الابتكارى ، وهو النوع الذى تقيم عليه المدنية صرحها ويشمل النشاط الإبداعى الذى يشمل الجانب المادى من الحضارة ، ويمكن أن نقف على هذا النوع بسهولة ، وما على القارئ إلا أن يتصور مدنيتنا ، وقد عدم منها نتاج الفن والأدب ، فما أشقى هذا العالم وأقصره إذا كف الشاعر عن شعره وأغانيه وشلت يد الصانع عن صناعته .

إن جميع مظاهر النشاط السابقة الذكر يجب أن تتمثل فى المنهاج ، فما هى إلا المظاهر الكبرى للنفس البشرية ، وفى هذه المظاهر تتلخص الطاقة الابتكارية . لكل جيل ، وتتخذ أشكالها الخاصة بها ، وإن لم يحدث ذلك فعلى المدنية السلام . ولنبدأ الآن بمظاهر النشاط الابتكارى ، فكل منهج تربوى كامل يجب أن يضم المواد الآتية :

أولا : الأدب أو على الأقل عيون الأدب القومى .

ثانياً : بعض أنواع الفنون بما فيها الموسيقى .

ثالثاً : الأشغال اليدوية إما لناحيتها الفنية كالنحت والنسيج ، أو لناحيتها العملية كالنجارة وأشغال الإبرة .

رابعاً : العلوم بما فيها الرياضة أعنى ؛ علوم الكم والزمان والمكان .

على أن مظاهر النشاط الاحتفاظى لا يمكن معالجتها كمواد قائمة بذاتها ، وكلما كان تدريسها عرضياً فى ثنايا المواد الأخرى كان ذلك أفضل - فالتربية الصحية ، ورشاقة الجسم مثلا لا يمكن أن يتعلمها الطفل كما يتعلم اللغة الفرنسية ، ولكن من الممكن جداً أن يتعلم التلميذ مبادئ الصحة من المثل العليا الصحية التى يراها أمامه ، كذلك يمكن معالجتها فى ثنايا دروس العلوم . وأما الرشاقة الجسمية فيجوز أن يكون هناك دروس خاصة للألعاب الرياضية . وبالمثل يتمكن الطفل من أن يفهم تنظيم المجتمعات ويدرس المثل العليا وذلك عن طريق تأديته واجباته كعضو صالح فى المجتمع المدرسى . أما التربية الوطنية فيمكن أن يتعلمها الطفل فى ثنايا دروس التاريخ .

أما الدين فيجب ألا تقل العناية به عن أى مادة أخرى ، ويجب أن تشترك المؤسسات الاجتماعية المختلفة فى بث روح الدين إذ أنه من الظلم أن نلقى على أكتاف المدرس والمدرسة وحدهما عبء بث هذه الروح ، فما المدرسة إلا أحد الميادين التى ينعكس فيها صدى هذا الاضطراب وتلك الحيرة التى أضعفت النشاط الروحى لشعوب العالم المتمدين .

وفى تدريس الدين يجب أن نميز بين شيئين هامين هما :

أولا : روح الدين . ثانياً : تعاليم الدين أو نظرياته .

وأول ما يجدر الاهتمام به هو إيقاظ الروح الدينية وتقويتها فى المنزل ، وفى المدرسة وفى المجتمع الأكبر ومتى قويت أقبل الطفل على تعاليم الدين وعلى نظرياته.

وفيما يلى سنلقى نظرة على المواد التى تنتظم المنهج ، نهدف من ورائها إلى بيان الاعتبارات المختلفة التى يمكن أن تراعى فى اختيارنا لهذه المواد ، حتى تعود بالفائدة المرجوة منها على الأطفال .

اختيار مواد المنهج والاعتبارات التى يجب أن تراعى

والآن نتساءل أى المواد نختارها لأبنائنا ، وأى المناهج ننتقيها لهم ؟

لما كانت المناهج هى الأسس التى بواسطتها يمكن أن تتحقق المثل العليا للتربية كان على القائمين بأمر التربية أن يعنوا عناية خاصة باختيار المواد التى تلائم الأطفال ، وتناسب سنهم ، واستعدادهم ، وبيئتهم ، ومطالبهم ، وأن يوفقوا بينها وبين مطالب المجتمع الذى يعيشون فيه حتى يكونوا أعضاء عاملين ينفعون المجتمع ، وينتفعون منه .

والآن هل نترك للتلميذ الخيار فى أن ينتقى من المواد ما يتفق وميوله الخاصة ، ويترك ما عداها ؟ إذا كان الأمر كذلك فهل تنقلب التربية فوضى لا يقرها العقل السديد لأنها تساعد على هدم الأخلاق أكثر من تكوينها كما يرى البعض ؟ ! ليس من شك فى أن ميل الطفل له أكبر الأثر فى إقباله على المواد وفهمه لها ، ولكنه إذا نما وكبر بعض الشىء تدخلت بعض العوامل الأخرى فى هذا الإقبال ، فقد يدفعه الى الإقبال على المواد خوفه من أن يتهم بالجهل ، كما قد يدفعه إليه رغبة فى الظهور على أقرانه أو أصدقائه ، وقد يدفعه إليه ميله لإرضاء مدرسيه ، والأخذ برأيهم : هذا كله يحدو بنا إلى القول بأن الطالب الثانوى قد يسهل عليه أن يحدد ميوله ، ويوجه نفسه الوجهة التى يرضاها ، أما الأطفال فليس فى مقدورهم أن يتخيروا ما يلائمهم من الفروع والأبحاث التى تناسبهم من كل فرع وليس فى إمكانهم أن ينظموا ما وقع عليه اختيارهم ، بل إن المربين هم الذين يختارون مواد الدراسة ، ويوزعونها على مراحل التعليم . وسنى الدراسة مراعين الاعتبارات الآتية :

أولا — الاعتبارات السيكولوجية ، أو حاجات المتعلمين .

ثانيا — الاعتبارات الاجتماعية أو حاجات المجتمع .

ثالثاً — الأهداف العامة التى ترمى إليها التربية .

الاعتبارات السيكولوجية .

إن فكرة احترام طبيعة الطفل من الأفكار الحديثة فى التربية — وهى — كما سبق أن ذكرنا مراراً — أهم مميزات التربية الحديثة — فمراعاة ميول الطفل الحاضرة ، وحاجاته هى الضمان الوحيد للنتائج الحسنة فى التربية والتعليم ، فلا يصح أن يتعلم الطفل ما لم يتهيأ له بعد . ولكن التربية القديمة لم تراع هذا المبدأ مطلقاً ، فهى تبتدئ بمعرفة البالغين ، وتعلم الطفل كل ما يهم الرجل أن يعرفه الأمر الذى لا يتلاءم مع ميوله واستعداداته بحجة أن ذلك ينفعه فى مستقبله ، ونتج عن ذلك أن ازدحم المنهج بالمواد ، وتكدست فيه جميع أنواع المعرفة الإنسانية ، ولقد قام هذا المنهاج الذى لا يتفق وحاجات الطفل على أساسين هامين : أولهما فلسفى خاطىء خلاصته أن متانة المجتمع وتماسكه هى أهم قيمة يجب مراعاتها ، وعلى هذا الأساس الفلسفى الخاطئ لم تعمل محاولات لتنمية قدرات الأفراد ، وانحصر الاهتمام فى صبهم جميعاً فى قالب واحد ، وإخضاعهم للتقاليد وللسلطان ، وأداء ما يطلب منهم من أعمال ؛ وثانيهما سيكولوجى خاطئ أيضاً إذ اعتبر النشاط العقلى مستقلا عن النشاط الجسمى ، واستخدم المواد الدراسية لتنمية العقل ، وأهمل أنواع النشاط الأخرى ، وأهمل الاحتكاك بالشئون العملية للبيئة .

ويصح هنا أن نورد ما ذكره الأستاذ « رايمونت Raymon » فهو يقول بأن الغرض الذاتى Subjective من تعليم الطفل هو تنمية بعض ميوله الفطرية وهو يميل إلى الطبيعة كما يميل إلى الإنسان ، أما الغرض الموضوعى فهو تفهيمه علاقاته ببيئته التى يعيش فيها ، وهذه البيئة تشمل البيئة الطبيعية المادية كما تشمل البيئة الاجتماعية أو الانسانية وعلى هذا الأساس يجب أن نعنى عناية خاصة بميول الأطفال واستعداداتهم ومجاراة الطبيعة فى هذا الاتجاه . فالسير ضد الطبيعة له ضرران : أولهما : كراهية الطفل للعمل . وثانيهما : أننا نحصل على نتيجة لا تتناسب مع المجهود الذى يبذل ، وأن نعنى أيضاً

بدراسة البيئة التى تحيط بالطفل فهم مولعون بها : أشكالها هيئتها ، لونها ، كيفية تسخيرها واستخدامها . . . إلخ ، منهمكون فى خلق عالمهم الخاص المصغر .

الاعتبارات الاجتماعية

يجب أن يضع واضع المنهاج نصب عينيه حاجة المجتمع ؛ فالتربية الحديثة تنادى بأن تكون مناهج الدراسة ملائمة لحاجات الزمان والمكان ، أى لحاجات المدنية الحديثة وحاجات البيئة المحلية ، فيجب أن يقوم المنهاج على أساس هذه الحاجات بشكل يساعد الطفل على اكتساب القدرة كى يعيش كفرد نافع فى المجتمع ، وأن يحترم هذا المجتمع عن طريق المساهمة فى حل مشكلاته والنهوض به .

هذا ولقد تمخض القرن الماضى عن نوعين من التغييرات غيّرا عادات الناس المعيشية وأساليب تفكيرهم . وهما نمو المثل العليا الديمقراطية ، وتقدم العلوم الطبيعية ، والبيولوجية على الخصوص ، وما نشأ عنها من الاختراعات ، وتقدم الصناعة . وهذه التغييرات كانت تتطلب دائماً تغييراً مناسباً فى مناهج الدراسة .

ومناهجنا الحالية متأثرة إلى حد بعيد بالمدنية اليونانية الأرستقراطية وبسائر المدنيات القديمة الأتوقراطية ، ولكنها لا تتناسب مع المدنية الحديثة الديمقراطية . فالمدنية اليونانية كانت مدنية أرستقراطية ، وكانت الأعمال اليدوية كلها من اختصاص طبقة العبيد والطبقة الدنيا . لذلك كان ينظر إليها وإلى القائمين بها بازدراء واحتقار ، وكان فلاسفة اليونان يعلون من شأن الحياة العقلية والثقافية ، ويرفعون من أهمية موادها الدراسية ويقللون من شأن المواد العملية ، وكانوا يعتقدون بأن المرء لا يستطيع أن يخدم سيدين وهما : العلم ، والصناعة . ولذلك كان اليونان يعتقدون أن إدخال الأعمال اليدوية فى المدارس معناه إعدادها لتخريج خدم لا سادة ، فالعمل كان عندهم هو العبودية ، والضعة

الاجتماعية . وعلى هذا الأساس كانت مواد الدراسة عندهم نظرية ، ومجردة، وبعيدة عن الحياة العملية ومسائل الحياة الشخصية ، فكان التعليم لا يؤدى إلى كسب العيش لأنه كان مقصوراً على طبقة أرستقراطية ليست فى حاجة إلى ذلك . ومازالت مناهجنا متأثرة بهذا الاتجاه ؛ فنظرة عميقة إلى مناهجنا الحالية ترينا أنها متخلفة عن الأحوال الاجتماعية وعن حاجات المجتمع فهى لا تهتم — فى الوقت الحاضر — بالمشكلات التى يواجهها التلاميذ أو التى يحتمل أن يواجهوها عندما يتم رشدهم ؛ كما أنها لا تزود التلاميذ بالقدر الكافى من الخبرة الذى سيمكنهم من العيش فى مجتمع سريع متغير . فالمنهج الحالى لا يعد التلاميذ للحياة الكاملة أو الاشتغال بمهنة أو المحافظة على الصحة أو القيام بواجبات معينة ، أو حسن استخدام أوقات الفراغ .

ويرى « جون ديوى » أنه ليس مما يناسب الديمقراطية الحديثة أن توجد مدارس خاصة بأبناء الأغنياء ، وأخرى مقصورة على أبناء العمال .

على أن تقدم العلوم الطبيعية والبيولوجية كان شيئاً مباشراً فى رقى الصناعة وفى كل مظاهر المدنية الحديثة ، لذلك كان طبيعيًّا أن تتبوأ هذه العلوم مكاناً رفيعاً فى المناهج التى كانت مزدحمة من قبل بالثقافة الأدبية واللغوية وجميع أنواع المعارف اللفظية . وبالإضافة إلى هذه المواد يجب ألا تقتصر وظيفة المدرسة على تزويد التلاميذ بهذه المواد الحديثة ، بل يجب أن تثير اهتمامهم بالمسائل والمشاكل العديدة التى تضعها أو تثيرها الظروف الاجتماعية الحاضرة ، وأن تعودهم ربط المعارف التى يحصلون عليها بجميع أنواع النشاط الموجودة فى الحياة .

فمناهج الدراسة إذن يجب أن تخضع للتطور ، ذلك التطور الذى خضعت له الحياة بأسرها ، يجب أن تتمشى (مناهج الدراسة) مع تغير الحياة لتسد حاجات الأمة ، وتشبع مطالبها الاجتماعية والاقتصادية ، يجب أن تخضع للتغير على ضوء ما يتناول المجتمع من تغييرات ، وعلى هذا الأساس يجب أن تصبح المدرسة وسيلة لإحداث التغييرات الضرورية فى الأحوال الاجتماعية عن

طريق التطور البطئ . فمشاكلنا الاجتماعية يجب أن تتبوأ مكاناً هاماً من مناهجنا الدراسية ؛ هذا إذا أردنا أن نعد فرداً صالحاً للعيش فى المجتمع يخدمه ويساهم فى حل مشاكله .

أغراض التربية

إن المناهج الدراسية هى وسيلة لتحقيق أغراض التربية ، فإذا اعتورها نقص أو اضطراب كانت الغاية ناقصة مضطربة ، ومن هنا يتبين لنا مدى العلاقة بين أهداف التربية وبين المناهج الدراسية ، والحقيقة أن أكبر موجه للمناهج وعملها هى الأهداف العامة للتربية ، فالمناهج جزء من فلسفة التربية لأن تعيين الأغراض دون تحديد الوسائل فيه خطورة ، فالغرض المهنى مثلا ينزع بالمواد إلى الناحية المهنية على حساب الناحية الثقافية ، وقل مثل هذا فى العكس : وأغراض التربية تؤثر فى المنهج بالشكل الآتى :

١ — تساعد على تحديد فروع الدراسة والمواد الخاصة بكل .
٢ — تساعد على بيان قيمة العلاقات المختلفة لفروع الدراسة وموادها .
٣ — تساعد على تحديد أهداف فروع الدراسة المختلفة والمواد التى تنطوى تحت لواء كل منها .
٤ — توضح طريقة معاملة فروع الدراسة ومواردها .

ولا نظن وقد فرغنا من الحديث عن الاعتبارات المختلفة التى يمكن مراعاتها فى اختيار المادة التى يتكون منها المنهاج — أن ذلك يعفينا من الحديث عن الأسس التى يمكن أن يستند عليها المنهاج ، حسب ما تقول به الآراء المختلفة .

الأسس التى يستند عليها فى عمل المنهاج

توجد ثلاثة أسس يمكن أن نستند إليها فى عمل المنهاج .
أولا — الطفل كأساس فى عمل المنهاج .
ثانيا — المعلومات « « « «
ثالثاً — المجتمع « « « « .

١ – الطفل كأساس فى عمل المنهاج

أنصار هذا الرأى ينقسمون إلى قسمين :

(ا) فريق ينظر إلى الطفل على أنه كائن حى ينمو من الباطن (وهذا الفريق يؤمن بقيمة الوراثة) .

(ب) فريق آخر ينظر إليه على أنه كائن حى خاضع فى نموه للمؤثرات البيئية (أى ينمو من الخارج) .

وأنصار القسم الأول يؤمنون بمبدأ الحرية كعامل هام من عوامل النمو ، ويؤكدون بأن « الحرية نمو » Freedom is growth كما أن « التربية نمو » Education is growth أيضاً ومن المتحمسين المتطرفين من أنصار هذا الرأى « جان جاك روسو » الذى يمكن بحق أن نعتبره نصير الطفل ، وحامى حمى الطفولة – ذلك الرجل الذى كان بطبيعته ثائراً على كل الهيئات الاجتماعية ، والنظم القائمة ، والذى تظهر ثورته بوضوح فى عبارته : « سيروا ضد ما أنتم عليه ، تجدوا أنفسكم دائماً فى طريق الصواب » ، وقد قال فى مناسبة أخرى : « إن كل الهيئات الاجتماعية ليست إلا كتلة واحدة من السخافة والمتناقضات » ولذلك نجده يطالب بأن نبعد « أميل » عن أبويه وعن المجتمع وعن مدرسيه كى يربيه وفق الطبيعة وبين أحضانها على يد مؤدب أو مرب خاص ، والله لا يخلق إلا كل ما هو خير ، ولكن لا يلبث الإنسان أن يتدخل فى كل ما خلق حتى يفسده .

و « روسو » وأتباعه يهتمون بالطفل كما هو كائن فعلا أكثر من اهتمامهم به كما يجب أن يكون ، فلا يعتبرون التربية عملية إعداد للمستقبل ولكنها إعداد للحاضر . هم يتوقعون من الأطفال أن يكونوا أطفالا قبل أن يكونوا شيئاً آخر ، طبقاً لعبارة روسو الشهيرة : « إن الطبيعة تتطلب منهم أن يكونوا أطفالا قبل أن يصبحوا رجالا » ويتألمون ألم روسو حين يقول : « نحن نضحى فى تربيتنا الحالية بحاضر الطفل المحقق من أجل مستقبل غير مضمون » نحن نعمل على

أن نحمل الطفل مالا طاقة له به ونبدأ بإتعاسه من أجل إعداده لمستقبل وسعادة قد لا يصل إليها فى المستقبل مطلقاً .

من ذلك نرى أن اهتمام « روسو » بطبيعة الطفل ماهو إلا اهتمام بعامل نموه الطبيعى . ولا يهم الطبيعى المتحمس أن تبنى التربية على أى مبادئ نفسية مهما كانت نتائجها صحيحة ، ولكن هدفه الحقيقى هو أن يطلق العنان لطبيعة الطفل وأن يفك عقالها ، فالتربية فى نظره اتساع المجال للنمو الطبيعى وتتم إذا سمح لطبيعة الطفل وقواه وميوله أن تنمو نمواً سريعاً بأقل تدخل أو إشراف ممكن . والمدرسة فى نظرة بيئة مثالية تنساب بين زواياها روح الحرية التى تساعد على نمو الطفل ، ويكره الطبيعى المتحمس الجداول الموضوعة التى تفرض على الأطفال الاستماع لمدرس واحد فى وقت واحد .

فالطبيعى المتحمس إذن يركز اهتمامه فى خبرة الطفل الحالية وفى ميوله الحاضرة فهذه وحدها هى التى ستقرر عمل المدرسة ومنهاجها ، فدع الطفل حرّاً فى خبرته الخاصة ، ولا تعطل نشاطه ولا تعترض نموه بل لا تتدخل فيه ولا توجهه . أما المنهاج أو الهدف الذى يرمى إليه فهو النمو السعيد لكائن حى متفق تماماً مع البيئة .

أما الفريق الثانى فينظر إلى الطفل على أنه كائن حى خاضع فى نموه للمؤثرات البيئية (أى ينمو من الخارج) وهم يعتقدون أن البيئة تلعب دوراً كبيراً فى نمو عقل الطفل كما تلعب دوراً هامّاً فى نمو جسمه ، فنحن نغذى العقل بالمعرفة كما نغذى الجسم بالطعام فكما أن جسمه يعتمد فى نموه على « فيتامينات » البيئة الخارجية فكذلك عقله يجب أن يعتمد على المعارف التى يكتسبها من تلك البيئة .

وهذا الفريق متأثر فى أحكامه بنظرية علمية قديمة هى نظرية التدريب الشكلى Formal Training . وقبل أن ندخل فى تفاصيلها يحسن بنا أن نرجع رجعة سريعة إلى الوراء لنرى الأساس الذى تمخضت عنه تلك النظرية .

إن نظرية التدريب الشكلي وليدة نظرية الملكات ، وأنصار هذه النظرية يعتقدون أن المعلومات تسن العقل ، وتكسبه قدرة على التفكير ، وقدرة على مواجهة المواقف الجديدة فى الحياة ، وقد صرح سقراط « بأن كل من درس الهندسة أسرع فى الفهم من غيره » ، ويقال إن أفلاطون لم يكن يقبل أحداً من طلاب الفلسفة إذا كان على جهل بعلم الهندسة . أما شكل العقل فهو مجموعة من الملكات أو القوى مثل الذاكرة ، والتفكير . والتخيل ، والحكم ، والملاحظة وغيرها ، ووظيفة التربية شحذها وصقلها حتى تصبح قادرة على الاستعمال فى أى اتجاه ، وتذهب النظرية إلى أبعد من ذلك فتعلن أنه لا قيمة لما يتعلمه الفرد فى حد ذاته بل القيمة كل القيمة فى الأثر المتخلف عنه .

وعلى ذلك الأساس يقسم العقل إلى مناطق ، فالرياضة تدرب ملكة التفكير ، والحساب يعلم الحذر والانتباه ، وتؤدى الآداب القديمة إلى وضوح التعبير وتهذيب الذوق ، أما التاريخ فيقوى ملكة الحكم ، والعلوم تقوى ملكة الملاحظة ، والحفظ يدرب الذاكرة ويقويها . ولما كان « المِسَنّ » يجب أن يكون صلداً حتى يشحذ السكين فإن المواد الدراسية يجب أن تكون صعبة حتى تشحذ القوى العقلية ؛ لذلك لا بد فى اختيارها من مراعاة الشدة والصعوبة .

ومثل هذا الرأى فى التربية يصعب الأخذ به ، وعلى ذلك ، فنظرية « المسن » هذه يمكن أن نعتبرها مرحلة سفسطة وتضليل فى التربية . ومن هنا نرى أنه لا ضرورة للتمسك بصعوبة المواد المختارة .

زد على ذلك أن « نظرية » الملكات» التى يقوم عليها مذهب « التدريب الشكلي » قد أصبحت موضعاً للشك إذ يجب أن ننسى أن العقل وحدة غير قابلة للتقسيم ، وأنه — على ذلك — لا يمكن ولا يصح أن نعتبره مجموعة من الملكات .

ولم يقتصر فى نقد هذه النظرية على ذلك بل دخل علماء علم النفس التجريبى فى هذا الميدان ، وقالوا إنه إذا كانت هذه النظرية صحيحة ، فإن تدريب ملكة فى ناحية من النواحى يجب أن يقوى تلك الملكة فى ناحية أخرى .

إذا دربت الذاكرة فى حفظ الشعر فيجب أن يكون هناك انتقال لآثار التدريب بحيث يظهر تحسن أيضاً فى تذكر أى مادة أخرى كالتواريخ ، والقواعد ، والرياضة مثلا — ولكن نتائج التجارب التى تدل على انتقال أثر التدريب كانت سلبية لدرجة كبيرة ، ويلخص « سانديفورت » هذه النتائج فيما يلى :

أولا — إن انتقال أثر التدريب قد يكون سلبيًّا أو إيجابيًّا أو صفراً وهو عادة إيجابى ، ولكن مقادير الإيجاب أقرب إلى الصفر منها إلى ١٠٠ ٪ .

ثانياً — إذا كان انتقال أثر التدريب ظاهراً فإنه يدل دائماً على وجود قدر مشترك من العناصر بين الموضوعين اللذين انتقل الأثر من واحد منهما إلى الآخر : ضرورة وجود عناصر مشتركة Identical Elements.

ثالثاً — لا يوجد دليل قوى يعزز الاعتقاد بأن تدريب أى ناحية من العقل تدريباً خاصًّا يؤدى إلى تدريبها تدريباً كليًّا شاملا .

وعلى أى حال فإن « لونجدن » و « يتس » ، لم يجدا أى انتقال يذكر لأثر التدريب حتى لو كان هناك اشتراك فى العناصر بين مادتى التدريب ، وقد وصلا إلى هذه النتيجة بعد إجراء تجاربهما التى توخيا فيها منتهى الدقة ، فقد استعانا بمجموعة لم تتلق أى تدريب وتثبتا من أن أفرادها يتفقون مع أولئك الذين دربوا فى كل ناحية فيما عدا التدريب ، وقد كان عدد المفحوصين كبيراً بحيث يعطون نتائج إحصائية دقيقة ، تحت هذه الظروف جميعاً ، وبعد هذا الاحتياط البالغ ، كانت النتائج سلبية .

وقد تلا ذلك استقصاء وبحث قام به « كوكس » "Cox" ودفعه إليه فرمر "Wyermer" بين مجرد التمرين ، ومجرد التدريب فإن الأول آلى ، والثانى فيه عنصر الفهم والبصيرة ، وهذا ما يساعد على عملية التدريب ، وانتقال أثر التدريب لا يأتى من اشتراك المادتين فى بعض العناصر فحسب ، إنما يأتى من اشتراكهما فى طريقة البحث ، ولا سيما إذا استرعت هذه الطريقة الانتباه ، وهذه النتيجة تتفق مع دراسات « روديجير Rudiger » فقد وجد أن التدريب على النظافة فى نوع واحد من العمل المدرسى قد ينتقل أثره إلى

الأنواع الأخرى إذا ما بذلنا فى أثناء التدريب محاولات لجعل النظافة مثلا أعلى بين التلاميذ فى كل الكراسات .

كما أنها أيضاً تؤيد وجهة نظر « باجلى » Bagley وهى أن أهم عامل فعال فى انتقال أثر التدريب هو إقامة المثل العليا ، وتقويتها عمداً ، وتشجيعها عن قصد فى أثناء التدريب ، « فمثلا التفكير الدقيق الذى درب التلميذ عليه فى دراسة الرياضيات ، قد يستفاد منه أيضاً فى نواح أخرى ، فى الاقتصاد السياسى أو علم النفس ، أو فى الأعمال اليومية ، على شرط أن يكون التلميذ قد اكتسب تقديراً خاصا ، وحبّا عميقاً للطريقة الرياضية الواضحة القاطعة » .

والخلاصة أنه إذا تكونت « عواطف » نحو تلك الموضوعات فإننا فى هذه الحالة ننتظر انتقالا فى أثر التدريب ، لأن العواطف هى التى تكون اتجاهنا العام نحو المشاكل العديدة التى تقابلنا فى حياتنا اليومية ، وتحدد طرقنا العامة فى معالجتها . ومن المؤكد على أى حال أن نمو العواطف حول المادة يتوقف على العلاقة بين المدرس والتلميذ أكثر مما يتوقف على موضوع المادة نفسها .

٢ — المعلومات كأساس فى عمل المنهاج

وينقسم أنصار هذا الرأى فيما بينهم إلى فريقين :

(ا) الفريق الأول : يدين بمبدأ الإحاطة التامة بجميع المعلومات Comprehensive Form of Knowledge ، فهؤلاء هم أنصار فكرة دائرة المعارف التى تتحرك على قدميها ، فهم يودون تلقين الطفل كل ما هب ودب ، يريدون تلقينه جميع الخبرات الاحتفاظية منذ أن بدأت الخليقة حتى الوقت الحاضر .

ومن الواضح جداً أن فى هذا الرأى غلواً ظاهراً ، فإذا كان احتمال وعى العقل البشرى لجميع المعلومات الإنسانية ممكناً فى وقت من الأوقات ، فإنه أصبح مستحيلا فى الوقت الحاضر لاتساع ميادين العلم المختلفة .

(ب) الفريق الثانى : يؤمن بمبدأ الاختيار Selective Form of Knowledge فهم يؤمنون بفكرة التبسيط ، فبدلا من أن يفرضوا على الطفل خبرات السلف بحذافيرها نجدهم ينادون باختيار ما هو صالح لهذا الطفل من كل الميادين ، فيأخذون من كل نبع قطرة ، ومن كل بستان زهرة . ولهذا المذهب أنصار كثيرون فى الوقت الحاضر ، ففكرة الاختيار تجد لها سوقاً رائجة فى المجتمعات المعقدة ، وأكبر مثل لذلك هو تقسيم مواد المنهج إلى : إجبارية يشترك فيها الجميع ، وإلى اختيارية ينفرد فيها من كان له ميل نحوها . ويوجه إلى أنصار هذا المبدأ نقد جوهرى وهو أن تعليم الطالب بهذا الشكل لا ينتج عنه إلا فرد ضحل المعلومات مهوشها .

٣ ـ المجتمع كأساس فى عمل المنهاج

وينقسم أنصار هذا الرأى فيما بينهم انقساماً داخليًّا إلى فريقين :

(ا) فريق ينظر إلى المجتمع بمنظار المحلل الواقعى Analytic Realist فهم يطالبون بتحليل المجتمع كما هو موجود فعلا إلى عناصره الأولية ، ثم يطلبون منا تمثيل هذه العناصر فى مدارسنا على أساس نسبة تكرار حدوثها فى العالم الخارجى ، فالقياس الذى يتخذونه هو عنصر التكرار Repetition فمثلا قد حددت طريقة ونيتكا الحد الأدنى لكل مادة من المواد التى تدرس للطفل بعد دراسة دقيقة ، إذ قام قسم المباحث فى مدارس إحدى المقاطعات الأمريكية بتحليل كل أمثلة جمع الكسور من حيث الصعوبة ، وكشفت « الجمعية القومية لدراسة التربية بأمريكا » أن التجارة والصناعة والعمليات العادية فى الحياة لاتتطلب جمع أعداد مقاماتها أكثر من ١٢ ، ومما لاشك فيه أن أنصار هذا الرأى يرون أن واجب التلميذ الأول هو المعرفة والإلمام بمبادئ الحساب ، ولكن الذى يجب أن تتأكد منه المدرسة هو السرعة والدقة المطلوبة من كل تلميذ فى إجراء العمليات الحسابية ، ولمعرفة ذلك طلب من كل تلميذ فى المدارس الابتدائية والثانوية أن يسأل والده عن العمليات الحسابية التى

احتاج إليها فى أعماله اليومية فى متجره أو مصنعه أو مكتبه ، ثم أخذت نتائج هذا الاستفتاء وسجلت ، وأجريت بحوث أخرى مثلها فى المحال التجارية وأعمالها الحسابية الصغيرة والكبيرة ، وعرف منها نوع العمليات الحسابية الأكثر استعمالا فى الحياة التجارية العادية . وهذه المعلومات ساعدت على معرفة ما يجب أن يلم به كل شخص ، وما يجب أن يتعلمه كل تلميذ قبل أن يخرج إلى الحياة — كما أجريت البحوث العديدة لمعرفة ما يحتاج إليه كل تلميذ من المعلومات اللغوية والتاريخية وغيرها ، وبذلك تمكنت مدارس « ونيتكا » من تحديد برامجها وموضوعات دراستها ، وأصبحت لا تدرس للتلاميذ إلا كل ما يحتاجون إليه فى حياتهم اليومية أو سيحتاجون إليه فى المستقبل . على أن نقطة الضعف البارزة فى هذا الرأى هو أن التكرار لظاهرة من ظواهر المجتمع لايسوغ اتخاذه دليلا على أهمية هذه الظاهرة ، كما أن اتباع هذه الطريقة وتطبيقها فى المدارس إنما ينتج عنه أفراد لا يصلحون إلا لهذا المجتمع كما هو كائن فعلا ، وهم يهملون أمر المجتمع كما يجب أن يكون .

(ب) فريق ينظر إلى المجتمع بمنظار الناقد المثالى Critical Idealist وأنصار هذا الرأى لا يدينون بفكرة أخذ المجتمع كما هو موجود فعلا ، ولكن يؤمنون بإعداد الأطفال لمجتمع أحسن حالا من مجتمعنا الحالى ، والمعيار الذى يتخذونه هو معيار قيم الأشياء ، وهدفهم الذى يرمون إليه هو إخراج جيل من الأجيال يمكنه أن يهيئ نفسه للمدنيات المتغيرة ، كما يمكنه أن يعيش فى مدنية مستواها أرقى من المدنية التى نعيش بين ظهرانيها ، ويكون تمثيله لمظاهر النشاط الاجتماعية الموجودة خارج المدرسة بمعيار قيمتها المثالية ، فهو لا يدخل فى المنهج مظاهر النشاط بحسب قيمة تكرارها ، ولا يدرس هذه المظاهر إلا باعتبار ما يجب أن تكون عليه ، أى بعد تطهيرها من عناصر الرذيلة التى ربما يكون المجتمع الحالى قد ألصقها بها .

تلك هى الأسس التى يجب اتخاذها فى الحسبان عند عمل منهج من المناهج . فمناهج الدراسة يجب ألا تغفل حقوق الطفل ، ومقدرته العقلية ،

وكفايته العقلية ، ونزعاته الفطرية ، فليس من الحكمة أن نفرض على الأطفال طائفة من المناهج تكد عقولهم ، وتتجاوز طاقتهم وتتنافر مع طبائعهم . كما أن المعلومات التى تقدم للناشئ يجب أن تتفق ومراحل النمو ، وعلى واضع المنهاج مراعاة ألا ينتقل بالأطفال انتقالا فجائياً من طائفة من المعلومات إلى طائفة أخرى بل عليه أن يسلك سبيل التدرج . وأخيراً من الخطأ أن ينتزع المنهاج الطفل من بيئته فموضوعات الدراسة يجب أن تكون شديدة الاتصال بحياة الأطفال ووثيقة الارتباط بالهيئة التى يعيشون فيها ، فالطفل كالنبات لا ينمو ويترعرع إلا فى البيئة الصالحة ، فإذا أردنا أن ننتزعه من هذه البيئة وجب أن نهيئ له بيئة أخرى تشبه البيئة التى نما فيها. ومن هنا ننتقل إلى تنظيم المنهاج.

تنظيم المنهاج

والآن نتساءل : كيف ننظم المنهاج ؟

إذا أردنا أن نحقق جميع أهداف التربية فلا بد وأن نعمل على صبغ جميع خبرات المتعلم بالوحدة والتكامل ، وبعبارة أخرى أن ننظم كل خبرة من خبراته بحيث يشيد من مجموع لبنات تلك الخبرات كل شامل متناسق تؤازر فيه كل لبنة أختها .

وتنظيم المنهاج من الأمور الهامة جداً فى التربية ، فإذا أمكن تحقيق هذا التنظيم تحققت أهداف التربية ، كما تتحقق به ثقة المجتمع وأمانيه ، وإذا لم يمكن ذلك تضاءلت قيمة مظاهر النشاط التربوى فى شتى نواحيه . ونقصد بعبارة « تنظيم المنهاج » هنا ، بناءه ، وتشكيله ، فهذه العبارة تتضمن مجال المنهاج وتتابع أجزائه .

وتنظيم المنهاج من الموضوعات التى اختلف فيها المربون اختلافاً كبيراً وطالما كان المنهج هو المحور الذى تدور حوله الأمور التربوية ، وطالما كان المنهاج هو الجفنة التى تنصهر فيها الآراء فلا غرابة بعد ذلك أن تزداد اختلافات الآراء حوله وحول تنظيمه : وسنحاول أن نحدد مدلول بعض المصطلحات العلمية

التى سنضطر فيما بعد إلى استخدامها فى معالجة هذه المشكلة : « الخبرة » ؛ « التكامل » ؛ « النشاط » :

الخبرة

من المصطلحات الكثيرة الاستخدام فى التربية الحديثة ويتضح معناها بالمقارنة بين منهج الخبرة ومنهج المادة :

فمنهج الخبرة يؤكد خبرات المتعلم ، أما منهج المادة فيهتم بالمادة المنظمة تنظيماً منطقياً ، فبينما يؤكد منهج الخبرة خبرات الأطفال ويتغاضى عن المادة نجد أن منهج المادة يهتم بها ولا يحفل بالنشاط :

ومما لا شك فيه أن كل منهج لا بد أن يتطلب خبرة ، وكل خبرة لا بد أن تتطلب مادة ، ومن المستحيل أن نكون منهجاً من غير التجاء إلى هذين المظهرين فكلاهما أمر هام فى ذلك ، على أن قيمة وأهمية أى خبرة يتأثران بشكل واضح بالمادة المستخدمة فى تكوينها . ومعنى أهمية المادة لا يعدو أن يكون وظيفة مباشرة للخبرة التى تستغل فيها هذه المادة ، ولذلك قد يبدو أنه من الخطأ أن نتكلم عن « منهج الخبرة » كما لو كانت المناهج بعيدة عنها ، كما أنه من الخطل أن نتكلم عن « مناهج المادة » كما لو كانت بعض المناهج منعزلة عن المادة . والمهم فى هذه المشكلة هو نوع الخبرة التى يقدمها المنهج للأطفال .

وهناك من الأدلة ما يثبت أن المنهج الذى ينشد منه أن يستوعب بعض المواد لا ينتج هذا الهدف المطلوب إذا بنى على تنظيم خبرات أولئك الأطفال فقط ، ولا بد من الاثنين معاً . فقراءة درس من الدروس ، وتسميع حقائق هذا الدرس خبرة من الخبرات لا تقل فى أهميتها عن القيام بعمل رحلة ، أو تقديم تقرير من التلاميذ عن مشكلة تواجههم ؛ فمشكلة تنظيم المنهج إذن لا يمكن أن تحل بالتفرقة بين الخبرة وبين المادة :

فمحور اهتمامنا يجب أن يدور حول الاثنين بحيث لا يحدث أى تعارض مطلقاً بينهما .

التكامل :

إن هذا الاصلاح يستخدم كثيراً ،فى موضوع تنظيم المناهج فى المدارس الابتدائية والأولية ، فمن المستحسن أن نفهم مدلول « التكامل » وعلاقة هذا المدلول بتنظيم المنهج :

إن اصطلاح « التكامل » يشير إلى الشروط التى تمكن الكائن الحى من أن يعمل « كوحدة » فى تحقيق أهدافه ، فهذا الاصطلاح يتضمن مظاهر : جسمية ، ووجدانية ، وعقلية من مظاهر السلوك ، وإذا كان التكامل تامًّا انعدم الصراع الباطنى ، واتجه الكائن الحى بأقصى قوته إلى التفكير فى الأمور الملائمة لحل المشكلة التى أمامه ، أما إذا لم يكن هذا العنصر تامًّا فإنه يفسح لذلك الصراع ، وتكون تلبية الكائن الحى فى حل مشكلة متعثرة ، غير مثمرة ، فإن لم يحدث تكامل مطلقاً ، تعرض الكائن الحى لاضطراب عقلى ، وعدم ثبات وجدانى ، واضطراب جسمى . « فالتكامل » إذن أمر يتعلق بالكيف كما يتعلق بوظيفة الكائن الحى .

فأى خبرة من الخبرات إما أن تهدف إلى زيادة تكامل الفرد أو تعرقله . وإذا كان الأمر كذلك فالمنهج الدراسى إما أن يساعد على تقدم أو تأخر « تكامل » الأطفال . وقد أثبتت التجارب أن هناك من المناهج ما يساعد على تحقيق عنصر « التكامل » أكثر من غيره ، وتكامل الطفل أمر حيوى ، وهام جدا ؛ فيجب أن يضعه واضع المنهاج نصب عينيه عندما يشرع فى تخطيطه ، فالمنهج الذى لا يعمل على « التكامل » ، والذى ينتج عنه صراع الشخصية ، وتشتيت المعلومات منهج حقير لا قيمة له .

النشاط :

إن فكرة النشاط من الأفكار الهامة التى تستغل الآن فى تربية صغار الأطفال وتعليمهم ، وقد لعب « النشاط » دوراً هامًّا فى صبغ مناهج الأطفال بالصبغة الإنسانية ، وكثير من المدارس قد اعتنق تلك الفكرة كمبدأ من مبادئ التربية الحديثة ، وبناء على ذلك نظمت مناهج خاصة تعرف باسم :

مناهج النشاط ، وربما كانت ولاية «كليفورنيا» أول من سلكت هذا الاتجاه حوالى سنة ١٩٣٠ ، وتبعها فى ذلك ولايتا «نيويورك» ، «ونيوجرسى» ، ففى حوالى سنة ١٩٣٥ بدأت مجموعة أخرى من المدارس التابعة لولاية «نيويورك» تجرب هذا المنهج ، وفى سنة ١٩٤١ بحث عن نتائج هذه التجارب ، ولما ثبت نجاحها ، اتخذ منهج النشاط «كأساس لجميع مدارس ولاية "نيويورك" ؛ وحذا حذوها فيما بعد عدد كبير من المدارس الأخرى» .

ولقد اختلف فى مدلول «منهج النشاط» : فالبعض ينظر إليه على أنه منهج عماده الأعمال الجسمية والعصبية ، والبعض الآخر يخلط بينه ، وبين التربية التقدمية . ومن ذلك نرى أنه بالرغم من أن هذا المنهج قد أصبح له تأثير خطير على المدارس الأولية بالولايات المتحدة إلا أنه مازال موضع خلاف . ومن التقارير المختلفة التى كتبت عنه يمكن أن نصل إلى أن المقصود «بمنهج النشاط» أنه منهج مدرسى يقدم مظاهر نشاط مختارة اختياراً حسناً لأطفال فى مختلف مراحل النمو . ويمكن أن نستخلص المبادئ الآتية من تقرير كتب عنه وقامت به هيئة التربية فى ولاية «نيويورك» سنة ١٩٤٢ :

١ – جعل المادة ملائمة للطفل .

٢ – تعاون الأطفال والمدرسين فى اختيار المادة وتخطيط مظاهر النشاط .

٣ – تحقيق حاجات وميول الأطفال والعناية بها .

٤ – مرونة خطط الدراسة .

٥ – التعليم منتج من نتاج الخبرة .

٦ – صبغ المدرسة والفصول الدراسية بالصبغة الاجتماعية .

٧ – تكملة «الطريقة التلقينية» التقليدية بالمؤتمرات ، والرحلات ، والأبحاث والتمثيل . . . إلخ من مظاهر النشاط المدرسى .

٨ – جعل النظام ضبطاً للنفس بالنفس بدلا من أن يكون أمراً مفروضاً على الفرد من الخارج ، وبذلك يسلك الفرد سلوكاً اجتماعياً صحيحاً ، ويسود جو التعليم روح الديمقراطية التى سرعان ما تنتقل من الفصل إلى المدرسة فالمجتمع .

٩ ــ زيادة الاهتمام بالصحة العقلية عن طريق اعتناق مبدأ : « الوقاية خير من العلاج » .

١٠ ــ أن يعمل المدرس على تشجيع البدائية initiative لدى الطفل ، وتحميله مسئولية عمله .

١١ ــ تحويل عمل المدرس إلى إشراف وتعاون .

١٢ ــ كثرة زيارة أولياء الأمور للمدرسة للاشتراك مع المدرسين فى دراسة مشاكل الأطفال ، والتطوع فى بعض الخدمات للمدرسة كالمساهمة فى القيام بالرحلات ، أو تقديم مادة للدراسة والتعليم ، أو شرح بعض الألعاب والعادات ، أو تفسير بعض الأغانى .

١٣ ــ زيادة استخدام المتاحف والمعارض ، وكثرة الاهتمام بعنصر الابتكار والإنتاج فى الفن والأشغال اليدوية .

ومن دراسة المبادئ السابقة يتبين لنا أن « منهج النشاط » لا يعدو أن يكون :

١ ــ ثورة ضد مظاهر النشاط المحدودة التى يدور حولها المنهج التقليدى .

٢ ــ الاهتمام بميول الطفل ، وجعلها كأساس لجميع المواقف التعليمية .

٣ ــ زيادة تأكيد مظاهر النشاط الكبرى التى من شأنها أن تجر إلى دراسة موضوعات كثيرة كماً ، وكيفاً .

٤ ــ صرخة قوية لتحقيق أوسع مدى من الحرية للأطفال ، وإعطائهم الفرصة لتوجيه أنفسهم بأنفسهم .

٥ ــ زيادة الاهتمام بميول وحاجات الطفل كفرد .

ويؤخذ على هذا المنهج أنه يدور حول الطفل فى أضيق معانى هذا الدوران ، وأنه لا يعترف بأهمية الثقافة ، ولا بوظيفة المثل العليا الاجتماعية ، ولا يحدد الاتجاه الذى يجب أن يسلكه المنهج التربوى .

طرق مختلفة لتنظيم المنهج

هناك عدة طرق لتنظيم المنهج نذكر بعضها فيما يلى :

١ – منهج المادة

لما كان « المنهج التقليدى » المتبع فى مدارسنا الحالية يدور حول المادة سنة فأخرى فقد أضيفت مواد دراسية ، وذلك نتيجة لضغط جماعة الإخصائيين فى ميادين العلم المختلفة ، وكان معيار اختيار المادة فى مثل هذا المنهج هو التبسيط والتنظيم المنطقى بغض النظر عن أى اعتبار آخر يتصل بالطفل ، وكان من نتائج ذلك أن زاد عدد المواد التى تدرس للأطفال ، وأصبح الكثير منها عديم المعنى بالنسبة لهم كما أصبح الاستظهار هو المظهر السائد فى المدارس التقليدية .

ومما لا شك فيه أن مثل هذا المنهج التقليدى القديم أصبح أمراً لا يقره رجال التربية ، على أنه يوجد نفر من المربين يؤمنون به وإن كانوا ينظرون إليه نظرة أخرى ، ولذلك كان من الإنصاف أن نطلق على منهجهم « المنهج العلمى » للمادة The Scientific Curriculum تمييزاً له عن المنهج التقليدى الضيق .

« والمنهج العلمى للمادة » هو منهج منظم لا على أسس منطقية ولكن على أسس علمية لخدمة المواد الاجتماعية كما أنه مؤسس على طريقة استخدام الأطفال لتلك المواد . وقد نظم أنصار هذا المنهج مادتهم بشكل يجعل هذا التنظيم تنظيماً سيكولوجياً واجتماعياً بما يدخلونه من مواد تمس هذه الناحية .

والفكرة الجوهرية فى المنهج هو أن لكل مادة منطقاً وتنظيماً خاصاً ، وأن ما يدرس من هذه المواد يجب أن يكون مما يسهل على الطفل إدراكه ، فهم يؤكدون حينئذ المادة كأساس لتنظيم خبرة المتعلم ، ويشجعون العلاقة بين المواد . والهدف الأساسى للمنهج العلمى للمادة هو تمكين الأطفال من

مواجهة المشاكل العامة ، وطريقتهم فى ذلك هى المادة المنظمة لفروع الدراسات المختلفة .

وقد هوجم « المنهج العلمى للمادة » من نواح كثيرة :

فبالرغم من مراعاته للتنظيم السيكولوجى للمادة المدروسة ، فإن المعارضين له يؤكدون أن هناك كثيراً من الخبرات التى تقدم للطفل عن طريق هذا المنهج عديمة المعنى بالنسبة له فكثير من الحقائق التى يدرسها تكون بعيدة عن حاجاته المباشرة ، وفى مثل هذه الحالة سيضطر إلى الاستظهار ويهمل عنصر الفهم .

وهناك نقد آخر وهو أننا فى مواجهتنا لمشاكل الحياة سنرى أن هذه المشاكل لا تعلن عن نفسها وفقاً لما يدرس من مواد كالتاريخ ، أو الحساب ، أو الهجاء ، أو العلوم ، فمن أهم الصعوبات التى تعترضنا عند مواجهة هذه المشاكل العادية كيفية تهيئة مظاهر النشاط ، والمادة المناسبة لمثل هذه المواقف المعقدة ، وهذا ما يخفق « المنهج العلمى للمادة » فى تحقيقه وفقاً لرأى هؤلاء النقاد .

وثمة نقد ثالث موجه إلى تقسيم العمل والمعتقدات أقساماً متباينة ، وهذا وضع غير حقيقى فى هذه الحياة .

والنقد الأخير نقد عملى ينادى بأن المواد قد تعددت وكثرت بمضى السنين ، فمنهج المواد اللازمة لمعالجة مشاكل الحياة العادية يجب أن يشتق من كثير من هذه الميادين ؛ فإذا أردنا أن ننظم المنهج فى مواد معينة وجدنا أن عدداً كثيراً منها لا بد أن يدرس مثل : الفن والموسيقى ، والحساب ، والهجاء والكتابة ، والقراءة ، واللغة ، والصحة ، والتربية البدنية ، والعلوم ، والتاريخ ، والجغرافيا ، والتربية الوطنية ، والفنون الصناعية ، والتدبير المنزلى ، وأن إدماج هذه المواد فى خطة المنهج يتطلب تجزئته إلى وحدات بسيطة بعيدة عن أن ترتبط بعضها ببعض ، وهذا هو ما يحدث فعلا فى مدارسنا التقليدية ، ونتاج مثل هذه التربية معروف لنا جميعاً .

٢ – منهج المجالات المتسعة The Broad Fields Curriculum

إن « منهج المجالات المتسعة » المستخدم فى المدارس الأولية الأمريكية يستمد أسسه من المواد الاجتماعية ، ففى خلال القرن العشرين بذل مجهود جبار فى محاولة الربط بين الكثير من المواد الاجتماعية : كالتاريخ ، والاقتصاد والجغرافيا ، والاجتماع ، وكان محور الربط موضوعات مناسبة للدراسة لدى تلاميذ المدارس الأولية والثانوية ، وبذلت الجهود لتكوين وحدة جديدة من المادة مشتقة من مختلف المواد الاجتماعية . ولقد عورضت هذه الفكرة معارضة شديدة ، وكان مصدر المعارضة جماعة الإخصائيين فى المادة ، ولكن سرعان ما قضى على هذه المعارضة وكثر التأليف فى موضوع الدراسات الاجتماعية .

على أن هذه النزعة لم تلبث أن ظهرت فى بعض الميادين الأخرى ولو لم يتوفر فيها عنصر الدقة كما توفر فى مجال المواد الاجتماعية ، ففى كثير من المدارس وحدت مظاهر النشاط اللغوى ، وبرز من هذه الوحدة منهج فى آداب اللغة ومشاهد الطبيعة ، ونتج عن هذا منهج متسع فى العلوم العامة . وإذا كانت هذه الارتباطات متنوعة ، وكانت العناية بها مختلفة من مدرسة إلى أخرى ، إلا أن « منهج المجالات المتسعة » يضم عادة خمس أو ست مواد من مواد المناهج التقليدية ، فهو يضم المواد الاجتماعية ، والعلوم ، والصحة ، والفنون ، والحساب ، والتربية البدنية ، ومواد الترفيه .

على أن الفكرة التربوية التى قام عليها منهج المجالات المتسعة « هى أن الفرد يتربى عن طريق الدراسة المنظمة لبعض حقائق المعرفة » ، وتبذل عناية عظيمة للأسس السيكولوجية فى هذا التنظيم بحيث تتناسب المعلومات مع الطفل المقدمة له ، كما تبذل الجهود أيضاً للربط بين المواد المختلفة .

ويمكن تلخيص ميزات هذا المنهج فيما يأتى :

١ – أنه بواسطته يمكن التغلب على تجزئة مادة المنهاج ، فبدلا من أن يزود الطالب باثنتى عشرة أو أربع عشرة مادة نجد أنه يزود بخمس أو ست

مواد فقط ، وهذا من شأنه أن يترك وقتاً متسعاً للتعيينات ولوحدات من الدراسة أكبر ، وكلاهما أمر هام .

٢ ــ أن موضوعات الدراسة فى منهج المجالات المتسعة تتخذ صبغة عامة ، ومثل هذا المنهج يستلزم تنظيم مادة الدراسة حول مشكلة معينة ، أو محور مركزى ، وبذلك يمكن تجنب تلك التجزئة التى هى من منتجات منهج المادة .

ويؤخذ على « منهج المجالات المتسعة » نقط الضعف الآتية :

١ ــ أنه يبتعد كل البعد عن مناهج المادة وهذا رأى أنصار منهج المادة .

٢ــ أنه غير شاف لأن أنصاره يجعلون « مجال الدراسة » فى المرتبة الأولى من الأهمية بينما يضعون الطفل فى المرتبة الثانية .

٣ ــ منهج الخبرات الحية Areas of Living Curriculum

إن تنظيم المنهج فى شكل « خبرات حية » هو فى الواقع ثورة على الأوضاع التقليدية التى ترى فى المادة أساساً لعمل المنهج ، وتختلف « مناهج الخبرات الحية » بين المدارس التى اتخذت هذا الأساس فى تقسيم مناهجها وبنائها . وبالرغم من هذا الاختلاف فالفكرة الأساسية موجودة . والموضوعات المختارة فى مثل هذه الحالات هى : المحافظة على الصحة ، وبناء المنزل ، وتشبع الطفل بالمسئوليات المدنية ، والترويح ، واكتساب القوت . . . إلخ .

وتختلف طريقة تخطيط المنهج من مدرسة إلى أخرى ، فالفكرة الأساسية هى : الوثوق من أن الطفل قد حصل على الخبرة التى تتناسب مع نضجه فى هذه الميادين المختلفة ، والهدف الذى يرمى إليه هذا المنهج هو التأكيد من اتساع خبرة الطفل ، ذلك الاتساع الذى من شأنه أن يزود الفرد بالقدرة على المساهمة ، والتعاون فى جميع مظاهر الحياة الاجتماعية الهامة . وعمل مثل هذا المنهج يتطلب تحليلا مستمراً لكل من : الطفل ، والمجتمع ، وأهمية التحليل الاجتماعى تبصر المدرس بالاعتبارات الاجتماعية الخاصة بالتربية ، وأهمية تحليل المشاكل وحاجات الأطفال كأفراد هى الأساس المباشر الذى يمكن أن ينهض أو يبنى عليه المنهج .

وعملية وضع المنهاج الذى يحقق الاتجاه الاجتماعى فى التربية ليست بالأمر الهين لأنه لا بد أن يراعى فيه التقريب بين وجهات نظر أولئك الذين يؤكدون أهمية المادة وبين الذين يؤكدون أهمية الطفل ، فصبغ المنهج بالصبغة الاجتماعية يقرب بين حاجات الأطفال ومواطن اهتمامهم وبين التراث العلمى للثقافة ، وذلك بأن تدرس ميول الأطفال وما تمتاز به من اتساع وأهمية ، وما تقدمه لهم من خبرة ، وبالمثل يختار من المادة ما ترتبط أشد الارتباط بالمشاكل الاجتماعية ، وبذلك تصبح المادة المستخدمة فى الدراسة وسيلة إلى هدف لا هدفاً فى حد ذاتها .

وهذا النوع من المناهج ما زال فى المراحل التجريبية الأولى ، ويتخذ أساسه من المجتمع ومشاكله ، ويقابله تلك المناهج التى تتخذ من الطفل أو من المادة أساساً لها .

ويوجه إلى هذا المنهج نقد لاذع لا سيما من أنصار « منهج المادة » ، ومن أنصار المنهج البارز The Emerging Curriculum فأنصار منهج المادة يؤكدون بأن المادة كأساس فى عمل المنهج لا تعوزها القيمة الوظيفية "Functional Value" فى المجتمع ، فإهمال المنهج ينجم عنه خطر عظيم ، وذلك لأن المادة نظام من نظم المعرفة ثبت أنه أمر حيوى للجنس البشرى طيلة العصور المختلفة ، وبذلك ينعتون « منهج الخبرات الحية » بأنه لا أساس له فهو منهج واه The Areas of Living Emphasis is apt to be charcteized as upst art Critical Idealist [1] .

أما أنصار « المنهج البارز » فيدعون بأنه لا يوجد ثمة فرق جوهرى بين منهج الخبرات الحية وبين منهج المادة ، وأى منهج من المناهج لا يراعى الطفل كأساس فى تنظيمه يعد فى نظر هؤلاء منتمياً إلى منهج المادة . فمنهج الخبرات الحية لا يهتم — كما يدعى البعض — اهتماماً مناسباً بحاجات الأطفال المباشرة .

هذا ويمكن أن نقول إن تنظيم « منهج الخبرات الحية » يقف فى طريق تحقيقه على الوجه الأكمل نوعان من أنواع القصور :

---

(١) Caswell: Education in the Elementary School, p. 204.

(ا) قصور المادة المرتبطة بالمشاكل الحيوية ، تلك المادة التى هى فى الواقع أساس عمل هذا المنهج .

(ب) قصور فى إعداد المدرسين ، المشبعين بروح المادة العلمية التى تخصصوا فيها ، والتى لا تمدهم إلا بقسط ضئيل لمعالجة المشاكل الناشئة عن تحليل المناطق الحيوية .

٤ – المنهج البارز The Emerging Curriculum

إن التعليم – فى أمريكا – ظل موضعاً لصراع عنيف بين أولئك الذين يؤكدون أهمية المادة ، وبين أولئك الذين يؤكدون أهمية الطفل ، ومنذ صرخة « روسو » إلى العصر الحاضر نجد اهتماماً عظيماً حول ميوله وحاجاته التى يشعر بها ، ودوافعه الباطنية واتخاذها جمعياً كأساس للمناهج التربوية . وكان من نتائج هذه الحماسة أن تحسنت تربية الطفل ، وبرزت فى سنة ١٩٢٠ مناهج تدور حوله لتحقيق هذه النزعة ، وتبع هذه المناهج منهج آخر معروف باسم « المنهج البارز » ومنهج ثالث يعرف باسم « المشاكل الشخصية للمنهج الحى » Personal problems of living curriculum .

وهناك أساسان هامان يتحكمان فى تنظيم المنهج البارز :

أولا : ميول الأطفال المباشرة .

ثانياً : حيث إنه لا يمكننا أن نتنبأ بحاجات الأطفال وميولهم المباشرة قبل حدوثها فيجب إذن أن يكون المنهج نتيجة للاحتكاك التدريجى بين الطفل والمدرس .

وأنصار هذا المنهج يؤكدون أن التعجيل بتحديده قد يكون ضرباً من ضروب التعسف بالطفل لا من قبل تقديم المساعدة إليه ، ومن هنا تألق اسم هذا المنهج ونعت بالبروز لظهوره تدريجيًّا نتيجة للاحتكاك بين الطفل والمدرس . وإذا كان هؤلاء يحتمون عدم تخطيطه قبل الأوان فإنهم لا يغفلون

ضرورة اجتماع هيئة التدريس ومناقشتهم جميع المشاكل فى بدء العام الدراسى ، وعمل المدرس فى مدارس « المنهج البارز » إنما هو تبادل الخبرات المستمر والتعاون الدائم بينه وبين من يقوم بتعليمهم من الأطفال ، وبهذا يتاح له عمل منهج يقوم على حاجات الطفولة المباشرة وبذلك يكون موضوع المنهج فى هذه المدارس من عمل المدرس والتلميذ معاً .

ومن المسلم به أيضاً أنه يجب عند البدء فى عمل منهج من هذا النوع أن يجتمع المدرس بتلاميذه عند افتتاح المدرسة أول العام لبحث أهم المشاكل فى نظر الأطفال ، ووضع الخطط لمعالجتها ثم يتابع دراستها من ساعة إلى أخرى ومن يوم إلى آخر ، وبذلك « يبرز » المنهاج ويتضح ويعلن عن نفسه من غير أن تقف فى سبيله عقبة أو مشكلة . ومثل هذا المنهاج يتصف عادة بأنه : منهاج لا خطة له "planless" وليس من العدالة أن نصفه بهذا الوصف ، لأن المدرس ، والتلميذ يبذلان فعلا الجهود الجبارة لتشكيله وتخطيطه .

وإذا وضعنا هذا المنهج فى بوتقة البحث وجدنا أنه من الناحية السيكولوجية يمكن أن يكسب الطفل خبرات ذات معنى أساسها الحاجة المباشرة لهذا الكائن الحى النامى . ولما كان المدرس هو الشخص الوحيد الذى يمكنه الكشف عن هذه الحاجات كان هو الوحيد الذى يمكنه أن يلعب دوراً كبيراً فى وضع المنهاج بالاشتراك مع تلاميذه ، وقد قيل : إن أحسن ضمان لتحقيق النتائج الاجتماعية فى أى وقت من الأوقات هو أن نلبى حاجات الطفل فى ذلك الوقت « حقق حاجات الطفل المباشرة فى الوقت الحاضرة واترك المستقبل فهو كفيل بتحقيق ذاته » ، فإن أى حاجة من الحاجات الشخصية لا بد أن ترتبط كل الارتباط بالمشاكل الاجتماعية . ولقد قامت فى وجه هذا المنهاج عدة اعتراضات نذكر بعضها على سبيل المثال لا على سبيل الحصر :

أولا : أنه بالرغم من تسليمنا بحاجات الطفولة الملحة كأساس فى عمل المنهاج إلا أن تحديد هذه الحاجات ، واختيار بعضها هو من عمل المدرسة ، وهذا من شأنه أن يقلل من فاعلية المبدأ الأساسى الذى قام عليه هذا المنهاج .

ولذلك فالمدرسون فى حاجة إلى اتخاذ أساس آخر مناسب لعمل المنهاج بدلا من هذا الأساس الذى يستمد من حاجات الأطفال المباشرة .

ثانياً : لقد قيل أيضاً : إن هذا المنهاج لا يحقق للطفل اتساعاً فى الخبرة فخبرات الطفل يجب أن تزداد من عام إلى آخر ليزداد فهماً للعالم المحيط به ويعرف مكانته من هذا العالم .

وأخيراً وبعد أن استعرضنا الأشكال المختلفة لبعض المناهج المقترحة يهمنا أن نذكر بعض الإرشادات التى يمكن أن نهتدى بهديها عند عمل المنهاج أو تنظيمه :

أولا : يجب أن يساهم جميع أعضاء هيئة التدريس بالمدرسة فى وضع خطة عامة ومرنة لمنهج الدراسة بها .

ثانياً : بعد أن يتم الاتفاق بين أعضاء هيئة التدريس على الخطوط العريضة فى المنهاج يجب أن يتحمل مدرس المادة بالاشتراك مع تلاميذه الذين يدرس لهم مسئولية تفاصيل الخبرات التى يجب أن يتعلمها التلاميذ .

ثالثاً : إن تنظيم المنهاج يجب أن يضم جميع الخبرات التى يتعرض لها الطفل، وأن يحقق مبدأ الاتزان بينهما جميعاً .

رابعاً : إن المنهاج يجب أن ينظم بشكل يلفت الاهتمام إلى المشاكل والحاجات ذات القيمة الاجتماعية التى يهتم بها الأطفال اهتماماً مباشراً .

خامساً : يجب أن ينظم المنهاج بشكل يضمن تزويد الطفل بخبرات متسعة وذات معنى بحيث يمكن استخدامها كقوة كبرى للتكامل بين مظاهر النشاط المختلفة التى ينغمس فيها الطفل .

سادساً : يجب أن ينظم المنهاج بشكل يحقق تعليم الطفل بطريق مباشر للفن ، وطرق العمل كما هى قائمة فعلا .

سابعاً : إن تنظيم المنهاج يجب أن يحقق النمو لميول الأطفال واتجاهاتهم العقلية .

وبقى علينا وقد فرغنا من الحديث عن عمل المنهاج وتنظيمه ، أن نشير

إلى الروح التى يجب أن تسود المدرسة عند تطبيق هذا المنهاج ، حتى يؤتى ثماره المرجوة ويحق آمال الأمة ورجاء المعلمين ، ومصلحة الناشئين .

نقد المناهج الحالية

إذا أردنا أن نفهم الأسس الحقيقة التى يجب أن يقوم عليها منهاج من المناهج فسوف نجد أن أحسن نقطة للبدء هى أن ننظر بعين الناقد إلى خبرتنا الدراسية الماضية . فلماذا حملنا على أن ندرس المواد التى تلقيناها بالفعل ؟ وعلى أى أساس اعتبرت تلك المواد أحسن المواد الدراسية بالنسبة لنا ؟ وهل نظر عند اختيارها إلى أهداف التربية الحقيقية ؟ وكم مما طلب منا أن نعيه ونحفظه من تلك المناهج كان له أثره التربوى الحقيقى ؟ وهل كان من الممكن ترتيب مناهج الدراسة بحيث يتاح لنا الوصول إلى قيم تربوية أعظم ؟

إن الاجابة عن مثل هذه الأسئلة ليست بالأمر السهل ، لأنها تتوقف إلى حد كبير على نوع المدارس التى تتكلم عنها (أولية كانت أو ابتدائية أو ثانوية أو عليا) كما تتوقف أيضاً على الطريقة التى بنيت على أساسها تلك المناهج . فطبيعى أن كل مدرسة تختلف عن الأخرى ، وليس هنا مجال البحث فى هذه الفروق . ومع ذلك فيمكننا أن نجيب إجابات عامة عن معظم الأسئلة السابقة نخرج منها بأن فى المناهج الحالية عيوباً ، وهذه العيوب تتضح لكل من يدرسها بعين تربوية حقيقية ، وبذلك يتبين لنا أننا لم نستفد كثيراً من مجهوداتنا التى بذلناها فى حياتنا الدراسية . فالحالة إذن تستدعى الإصلاح العاجل :

يجب أن نفهم أولا وقبل كل شىء أن دراستنا السابقة اشتملت على عدة مواد ، لا لأى اعتبار خاص سوى مكانتها التقليدية فى منهاج الدراسة . فمناهجنا الحالية يمكن أن نرجعها إلى أصولها التاريخية بسهولة ، كما يمكن أن نرجعها إلى أصولها الرومانية ، والإغريقية حيث يبرز طابعها اللغوى ، فالرجل المثقف فى تلك المدنيات القديمة هو الرجل الحر الذى يجيد فن الكلام وفن

الخطابة ، وبمرور الزمن تحولت تلك الدراسات الأدبية إلى دراسات ظاهرية تهتم بالشكل وبالقواعد اللغوية أو النحوية . وفى القرون الوسطى كانت أهم المواد الدراسية قيمة هى النحو والمنطق . أما فى عصر النهضة فقد بدأ رجال التربية يهتمون بإحياء العلوم والآداب اليونانية القديمة . ولم تلبث هذه الحماسة أن لحقها الزوال وجمدت تلك الدراسات وتحولت إلى دراسة شكلية للقواعد اللغوية . ففى إحدى المدارس الشهيرة من مدارس القرن السادس عشر كان الطالب يقضى عشر سنوات فى دراسة « اللاتينية » ، ولا غرابة بعد ذلك أن يطلق على بعض المدارس حينئذ اسم « مدارس النحو Grammar Schools » . فاللغة ودراستها كانت أعظم ظاهرة تربوية فى مناهج الدراسة .

وبظهور القرن التاسع عشر بدأت المواد الدراسية تتنافس ، فى احتلال مكان فى مناهج الدراسة . ومن ثم وجدنا اللغات القومية ، والآداب القومية ، والتاريخ الحديث والعلوم تحتل مكاناً فيه ، ولكن بعد جهاد وعنف . وظلت اللغات القومية حتى عهد قريب جداً تدرس بنفس الطريقة التى كانت متبعة فى تدريس اللغات اللاتينية واليونانية . وظلت دراسة المواد العلمية بعيدة عن الارتباط بالحاجات الاجتماعية مدة ليست بالقصيرة ، وقد طبقت عليها التقاليد اللغوية . ومما لا شك فيه أن مواد دراسية جديدة أضيفت إلى المنهاج ، ولكن على الرغم من ذلك بقى التأكيد القديم للنواحى اللغوية سائداً فى مدارسنا .

إن الكثير من المواد الدراسية التى تدرس بالمدارس لا يرجع وجودها فى المنهاج إلى أن بعض كبار رجال التربية درسوا أهميتها ونصحوا ببقائها ، ولكن يرجع بقاؤها حتى اليوم إلى وجودها فى خطة الدراسة منذ أمد طويل ، وإلى أن جماعة المحافظين قد تمسكوا ببقائها . فالقائمون بأمر التعليم فى المدرسة خاضعون بحكم طبيعتهم البشرية للمحافظة والاحتفاظ بما هو سائد بينهم فمعظم الناس يقاومون التغيير خصوصاً إذا كان لا يتفق ورغباتهم ، وهذا الميل إلى المحافظة يجعل القائمين بأمر التعليم راضين عن نظام الحياة الذى ألفوه ، ومن السهل عليهم أن يعتقدوا أن وظيفة المدرسة الحالية هى تكييف التلاميذ

للمدنية القائمة ، وهذا الميل إلى المحافظة هو وحده المسئول عن جمود المنهاج فى الوقت الحاضر فمع أن التغييرات الاجتماعية تستلزم أنواعاً جديدة من المنهاج إلا أنه بقى كما هو منذ قرون . وفى هذا يتجلى لنا أعظم مثل واقعى للفصل أو للبون الشاسع بين المدرسة وبين الحياة .

فمناهجنا الحالية إذن منتج من نتاج التقاليد ، وليست وليدة عنصر الابتكار والبصيرة ، ولذلك برز فيها عيبان عامان جدير بنا أن نذكرهما قبل أن ندخل فى تفصيل عيوبنا وهذان العيبان هما :

أولا — إساءة الاختيار II-Chosen

ثانياً — إساءة التنظيم III-Organized

١ — فمناهجنا الحالية أسيء اختيارها وذلك لأنها بعيدة كل البعد عن الاتصال بحقائق الحياة : فكل ما حولنا يتضح أثراً وقيمة وأهمية فى صلب حياتنا . فالعوامل الاقتصادية اليوم تلعب دوراً هامًّا فى تشكيل مصائر الأفراد والأمم ، وعقولنا دائبة التفكير فى إعادة تشكيل المجتمع . والاستكشافات العلمية تجد فى إبراز الكثير من العوامل ، التى إما أن تؤدى إلى رفع شأن الإنسانية أو تقضى عليها . ولذلك نجد أن المتحررين من التقاليد القديمة يرون أن المدرسة يجب أن تنتبه وأن تتيقظ وأن تنفث من هذه الروح داخل جدران المدرسة حتى يتشبع بها أطفال اليوم ورجال الغد ، وحتى يتمكنوا من هضم هذه التغيرات فى المستقبل : فهل للتربية الحقيقية من معنى آخر سوى هذا ؟ وهل هذا المعنى يتحقق إذا كانت الدراسات اللغوية — تلك الدراسات التى كانت فى يوم من الأيام هى الغذاء الروحى أو الغذاء الأساسى لجماعة السفسطائيين من اليونان — مازال لها الأثر الأكبر على تلاميذ مدارسنا فى العصر الحاضر ؟

وفيما يختص بمدارسنا الأولية والابتدائية نجد أن مناهجنا قد أخفقت تماماً فى أن تصل إلى تحقيق تلك الأهداف ، ففيها الكثير من العيوب ، ونذكر بعضها على سبيل المثال لا على سبيل الحصر :

أولا — نحن نعلم الأطفال الكثير من الحقائق العامة قبل أن يعرفوا شئون بيئتهم الخاصة . جغرافية كانت أو اجتماعية أو تاريخية . ونحن نعطيهم النحو مثلا فى الوقت الذى لا يفهمون فيه كل معانى ما يستعملونه من الألفاظ والتراكيب ، بل ونحن نعلمهم الإنجليزية فى الوقت الذى لا يجيدون فيه اللغة القومية .

ثانياً — إن محور دراستنا بهذه المدارس نظرى محض ، فالناحية العملية مهملة إلى حد كبير ، مع أن التجارب الشخصية ، والرحلات ، والزيارات أوقع فى نفوس الأطفال من الكتب . فالتعلم عن طريق العمل Learning by doing يكسب المتعلم عناصر حيوية ، ويدخل فى المناهج عناصر مادية تدفع الأطفال إلى الإقبال على الدراسة والتحصيل ، وتسهل عليهم الفهم وتذوق قيم الأشياء ، كما تمهد للدخول فى دروس أخرى تالية ، فأين نحن من هذا كله ؟

ثالثاً — إن مناهج المدارس الأولية أو الابتدائية الموجودة فى أحضان الريف المصرى لا تهتم مطلقاً بالزراعة التى على أساسها تقوم الحياة الاقتصادية والاجتماعية فى القرية المصرية . وهذه المواد الزراعية أو المتصلة بالزراعة فوق فائدتها العملية تشعر أبناء اليوم باحترام الفلاح وتقدير عمله . وربما يؤدى هذا الشعور فى المستقبل إلى تقليل التهالك على الوظائف ، وتخفيف حدة تيار الهجرات الداخلية التى تذهب باستمرار من القرى إلى المدن المزدحمة بالسكان .

رابعاً — إن حياتنا المدرسية تهمل الحياة الاجتماعية ومطالب المجتمع الذى تحيا فيه التلاميذ ، فتهمل الحرف ، والصناعات ، والآلات ، والأعمال التى يحتاج إليها الأفراد فى حياتهم ومطالبهم ، وتطالب التلاميذ بأعمال لا تتصل بحياتهم ولا تمت إليهم بصلة .

خامساً — ومناهجنا فى تلك المدارس ليست وحدة متماسكة ، فالطفل فيها يدرس مواد متنافرة متباعدة لا يميل إليها لأنها لا تتصل بحياته ولا ترتبط بالبيئة . التى يعيش بين ظهرانيها ولا بالأشياء التى يقوم بها .

سادساً – وزيادة على ذلك فالمواد الدراسية تدرس من ناحية ترتيبها المنطقى ، فالتاريخ القديم مثلا يدرس أول الأمر ثم يليه تاريخ العصور الوسطى فالتاريخ الحديث ، وبالمثل تدرس الجغرافيا النواحى الفلكية قبل هضم نواح خاصة بالبيئة التى يعيش فيها الحدث الصغير. وهذا الترتيب المنطقى عقيم بالنسبة للطفل .

سابعاً – إن المواد الفنية كالرسم والأشغال والموسيقى يجب أن تتبوأ مكانها المناسب فى مناهج مدارسنا ، ويجب أن يرعاها نظار المدارس هى والنشاط الرياضى بالعناية والرعاية ، ويجب ألا تحول حصص هذه المواد فى نهاية العام إلى مواد أكثر أهمية للامتحان فى نظر نظار تلك المدارس .

أما فيما يتعلق بالمدارس الثانوية فما زلنا نجد أن طلاب ، وطالبات هذه المدارس ، مشغولون بدراسات بعيدة عن أن تتصل بحاجاتهم ، فهم يدرسون قدراً عظيما من العلوم الكلامية التى تتجلى فى اللغة القومية وفى اللغات الأجنبية وفى المواد الإنسانية ، وإن قدراً عظيما من المناهج الموجودة فعلا سوف لا ينتفع به الشاب فى مستقبل حياته بعد الانتهاء من المدرسة ، وما زالت الرياضة مثلا تدرس لهدف إعداد الشاب لتقبل رياضة أرقى ، وما زال الشاب يدرس حقائق التاريخ الطبيعى من وجهة نظر الإخصائى فحسب ، وما زالت الدراسات التاريخية مقصورة على دراسة حوادث ومواقع وتواريخ ، وما زال الأسلوب الجامعى هو المسيطر على الدراسات المتنوعة ، هكذا قل ما شئت عن بقية المواد ، والخلاصة أن الكثير من الدراسة التى تدرس بمدارسنا قيمتها التربوية ضئيلة ، كما أنها أبعد ما تكون عن أن ترتبط بالحياة التى نعيش بين ظهرانيها .

ومناهجنا بالمدارس الثانوية تفصل بين نوعين هامين من أنواع النشاط البشرى ، تفصل بين الناحيتين : العملية والثقافية ، فيخصص للناحية الأولى مدارس معينة ، تجارية ، وزراعية ، وصناعية ، ويخصص للنواحى الثقافية المدارس التقليدية الثانوية . وهذا ميراث يونانى قديم ورثناه عن مجتمع يخالف مجتمعنا الحالى ؛ مجتمع يتكون من طبقتين : طبقة الأحرار وطبقة العبيد ؛

مجتمع كان يقصر النواحى العملية على طبقة العبيد ، ويخص الأحرار بالناحية الثقافية ؛ مجتمع أقر الثنائية التى لا تجيزها الديمقراطية الحديثة ، مجتمع فصل بين العلم وبين العمل ، وقد أثبتت الدراسات السيكولوجية خطأ هذا الاتجاه .

ومناهجنا الحالية تتكون من عدة مواد يستقل بعضها عن بعض ، وتهمل العلاقة بين المعارف الإنسانية ، كما أنها بعيدة كل البعد عن حاجات الشباب النفسية ، وعن ميولهم .

٢ — إن مناهجنا الحالية أسىء تنظيمها بوجه عام وهذا عيب ثان نتج من أساسها التقليدى لا عن أساسها المنطقى . فقديماً عندما كانت مواد الدراسة قليلة العدد كان من السهل تنظيمها ، وكانت مشكلة التنظيم أيسر منها فى وقتنا الحاضر ، هذا ولكن موضوعات دراسية جديدة بدأت تزحف على مناهج الدراسة ، وكان زحفها بطريقة عرضية Haphazard دون أن يكون هناك أساس يوحد بينها . ونحن إذا نظرنا إلى تعدد هذه المواد لأول وهلة لا سيما تلك المواد التى تدرس بمدارسنا الثانوية ، ربما حكمنا مبدئيًّا بأن تعددها أمر لايخلو من الفائدة ، لأن هذا يتفق والمبدأ القائل بأن مناهج الدراسة يجب أن تكون متسعة وشاملة بقدر الإمكان . ولكن الباحث المدقق يجد أن هذا التعدد يسبب الحيرة للتلاميذ والمدرسين وللمشرفين على شئون التعليم . وإذا كنا نريد أن نربى طفلا بشكل يبعث على الارتياح فإن أول ما يجب التنبيه إليه هو مساعدته وحمله على أن يختار عدة مواد منتظمة اختياراً حكيماً ؛ وهذا أمر لاوجود له فى مدارسنا ولا فى امتحاناتنا فالمواد مفروضة على كل طالب ويحتم النظام صب جميع الطلبة فى قالب واحد وفى صورة واحدة .

ومناهجنا الحالية قد نمت وزادت ثروتها ، إلا أن هذا النمو وهذه الزيادة قد سلكت مسلكاً خاطئاً ، فقد تكدس لدينا الغذاء العقلى ولم نوفق حتى الآن فى تنظيم الوجبات ، ويهمنا بعد ذلك أن نتساءل : ما الذى نحتاج إليه ؟ إننا دون شك فى حاجة إلى مناهج مؤسسة على بصيرة بأهداف التربية . فنحن أحوج ما نكون إلى منهاج يبتعد عن التقاليد السائدة وحشو الأذهان بالمعلومات .

نحن فى حاجة إلى منهاج يصبح وسيلة تربوية هامة لتحقيق أهداف نصطلح عليها ونحددها للتربية فى هذا البلد الذى ظل يتعثر ويجاهد حتى منتصف القرن العشرين ولما تنضج الثمرة بعد . هذا ولقد آن الأوان لتوحيد الجهود لتحقيق ما يهدف إليه كل وطنى مخلص لهذا البلد فى ظل ديمقراطية حقيقية تعمل على تشجيع مواهب الأفراد و رفع شأن الدولة .

ماذا يجب أن تكون عليه روح المدرسة ؟

أولا : يجب ألا تعتبر المدرسة مكاناً يعلم فيه قدر من المعلومات ، ولكنها مكان يهذب فيه الصغار بأنماط مختلفة من النشاط ، وهذا يتفق مع تقرير لجنة المعارف البريطانية الذى يقول : « يجب أن نفكر فى المنهاج على أنه نشاط يبذل لا مجرد حقائق تعطى ومعلومات تختزن » . فمثلا لا تدرس الرياضة كمجموعة من النظريات ، والتمارين ، ولكن باعتبارها أنها نمط خاص من التفكير والعمل أو طريقة من طرق التعامل مع العالم . فلا ينبغى أن نقنع بإعطاء الأولاد نتائج التفكير الرياضى . وما يصدق على الرياضة يصدق على كل العلوم الأخرى . نعلمها على أنها طرائق تنشأ عنها القدرة على الابتكار ، يجب أن نجعل التلميذ فى موقف الكاشف للحقائق يشعر بحيرته ويشعر بفرحته إذا ما وصل إلى الحقيقة .

ثانياً : يجب أن نتذكر أن نمو المعرفة يتم فى موجة ذات ثلاث مراحل مرتبة على النحو الآتى :

١ — دور الدهشة ، والإعجاب Romance

٢ — دور الدقة Precision

٣ — دور التعميم Generalization

وهذه الأدوار الثلاثة تظهر فى ميدان المعرفة فى أثناء التعلم من الطفولة إلى الصبا إلى الشباب أو فى أثناء تعلم مادة واحدة بعينها ، تتعلمها أولا فى دهشة وتعجب ، ثم تحاول الدقة فيها ، ثم تحاول أن تعمم فى دراستك ، وتستخرج

القوانين العامة لها . ففى الدور الأول دور الدهشة والإعجاب لا تتم المعرفة فى عملية منظمة موضوعة بل إن عقل الطفل يكون فى حالة دهشة ، تثيرها غرابة الموضوع فيتخبط خبط عشواء وسط عوالم جديدة من صنوف المعرفة ، وعندما تزول روعة الإعجاب يبدأ فى الدقة رويداً رويداً ثم يجد نفسه مدفوعاً نحو التدقيق فى التعبير المضبوط فيذهب نحو الحقائق قدماً ، ومن أقرب طريق ، عاملا على توسيع مدى معرفته ومهارته ، وأخيراً فى دور المراهقة والشباب تأتى الرغبة فى التعميم وهذا الدور الأخير ينتهى بالمتعلم إلى رغبة فى استخلاص المبادئ الشاملة وينزع إلى محاولة الوصول إلى النظرة الواسعة التى قد تشمل الدنيا بأسرها . وعند تمام المراهقة يأتى ذلك الدور من الحياة الذى يشعر فيه الفرد بجاذبية كبرى نحو النظرة الواسعة الشاملة .

وهذه الطريقة — طريقة مراحل النمو — التى تتقدم من مرحلة الدهشة إلى مرحلة الدقة أو المنفعة إلى مرحلة التعميم — تجعلنا نصل إلى تعميم فى الطريقة لم يصل إليه أسلافنا — ولذلك يجب ألا نغفل هذه المراحل فى عملية التعليم — لاتفاقها مع مراحل النمو — حتى تصبح المعرفة لدى أطفالنا معرفة صحيحة . فالدهشة وحب الاستطلاع تغذى الجانب الانفعالى فى الطفل ، وتمده بقوة يستطيع بها أن يصل إلى حقائق واضحة مضبوطة يمكنه تطبيقها ، والاستفادة منها ، وما ينبغى لنا أن نقف عند حد الفائدة ، بل يجب أن نصل بالطفل إلى آخر المراحل ، التى يستطيع عندها أن يصل إلى المعرفة الواسعة الشاملة أو إلى الآراء العامة التى تميز قوى العقل وتحشدها فى مواجهة المشاكل ، تلك القوى التى تصبح وسيلة العقل فى تناول الأمور وحلها .

فتدريس التاريخ مثلا يجب أن يبدأ من الأساطير ، والقصص ، والخرافات قبل أن يصل إلى مرحلة الدقة فى اختيار الحقائق التاريخية ، ومعرفة ما حدث بالضبط ، ثم إلى تلك المرحلة التى تحتاج إلى حشد التفاصيل الحقيقية لحوادث التاريخ حتى يمكن الاستفادة منها باستخلاص عبر الماضى التى تضىء لنا طريق الحاضر ، والمستقبل وأخيراً تتمخض هذه التفاصيل عن قواعد تاريخية

عامة تعيننا على فهم الحاضر ، إذ أن الغرض الأسمى لدراسة التاريخ هو فهم الحركات البشرية الهامة التى وجهت تاريخ الإنسان على ظهر البسيطة حتى نستطيع أن نفهم عالمنا المعقد الحالى .

مراجع للمنهاج

1. J. Dewey : The School & the Child.
2. T. Raymont : Modern Education, its Aims & Methods.
3. Sturt & Oakden : Matter & Method in Education.
4. Irving Elgar Miller : Education for the Needs of Life.
5. I.L. Kandel : Conflicting Theories of Education.
6. H.L. Jacks : Total Education.
7. B. of Ed. : Handbook of Suggestions for Teachers.
8. Ruediger : Principles of Education.
9. Hopkins : Curriculum Principles & Practices.
10. Briggs : Curriculum Problems.
11. E.A. Irwin & L.A. Harks : Fitting the School to the Child.
12. Caldwell : Play way.
13. J. Dewey : The Child & the Curriculum.
14. Handbook of Suggestions : New Edition 1937.
15. T.P. Nunn : Education, its Data & First Principles.
16. Caswell : Education in the Elementary School.



الفصل السادس

التربية الحرة والتوجيه المهني

سنحاول أن نقسم هذا الموضوع إلى قسمين هما :

أولا — مشكلة العلاقة بين المواد الثقافية والمواد المهنية .

ثانياً — مشكلة العلاقة بين التربية الحرة وبين التوجيه المهني .

أولا : مشكلة العلاقة بين المواد الثقافية والمواد المهنية

والآن نتساءل هل يضم المنهج مواد يمكن أن نعتبرها ثقافية ، ومواد أخرى يمكن أن نعتبرها عملية ؟

من الأخطاء الشائعة فى التفكير التربوى التفرقة بين المواد الدراسية واعتبار بعضها ثقافياً ، والآخر عملياً أو نفعياً ، فهذه أسطورة خرافية احتج عليها معظم كبار المفكرين من رجال التربية على أن هذا لم يمنع من وقوع بعضهم فى هذا الخطأ . فأنصار الأفلاطونية الحديثة — Neo Platonists — أتباع أفلاطون كانوا يحتقرون المواد العملية ويقيمون وزناً عظيماً للمواد النظرية ويهدفون دائماً إلى تحصيلها . وفى العصور الوسطى اشتمل منهج المواد الحرة على النحو والخطابة والمنطق والهندسة ، والموسيقى والفلك والحساب . ولقد تحدد هذا المنهاج فى القرن السابع عشر ، واقتصر على اللغات الكلاسيكية مع زيادة تأكيد النحو .

وما زالت التفرقة بين النواحى الحرة ، وبين النواحى العملية تحيا بيننا حتى الوقت الحاضر ، فما زالت مدارسنا الثانوية مقسمة إلى مدارس ثانوية تقليدية

ومدارس تجارية ، ومدارس صناعية . وما زالت الجامعة تقفل أبوابها فى وجه خريجى المدارس العملية ، وما زال المتخرج فى الكليات النظرية ينظر إلى زميله الذى تخرج فى المعاهد العملية نظرة استصغار واحتقار .

أما نحن فمن أنصار الفكرة التى تنادى بأن الهدف من المواد الدراسية بالمنهاج هو تزويد المتعلم بمصدر عقلى يمكنه من أنه يكيف نفسه أحسن تكييف للوسط المحيط به . وربما كان هذا هو التعليل الوحيد المقبول لإدخال المواد الدراسية المختلفة منذ الأيام الأولى لليونان حتى الوقت الحاضر . فإذا لم تكن الدراسات عملية فلنبعدها عن المنهاج ، وبالمثل إذا لم تكن الدراسات تثقيفية فيجب إبعادها أيضاً . وأخيراً يجب ألا نفرق بين المواد النظرية والمواد العملية مطلقاً .

ولكى نفهم مدى ما يعود على القيم التربوية من خسارة عظيمة نتيجة للتفرقة بين المواد النظرية والمواد العملية دعنا ندخل فى شىء من تفاصيل المشكلة . ولنأخذ عدداً من المواد الدراسية التى تدرس بالمدرسة ، وسنجد أنه إذا كانت هناك مادة من المواد الدراسية تدرس على أنها مادة ثقافية فحسب أى أنها بعيدة عن أن تكون عملية ، أو على أنها مادة عملية فحسب أى أنها بعيدة عن أن تكون نظرية فإن هذه المادة تفقد قيمتها ، وتبتعد عن أن تكون ذات معنى . فاللاتينية مثلا ، لماذا ظهرت فى منهاج الدراسة كلغة تدرس ؟ لقد كانت تلك اللغة وسيلة التخاطب لمدنيّة قديمة عظيمة ، وظلت تعلم حتى بعد أن زالت مدنيتها من الوجود ، ولكن مع فارق واضح بين العهدين إذ أنه بعد زوال مدنيتها نجد أن تعليمها اصطبغ بالصبغة الشكلية النظرية ، وأصبحت أبعد عن أن تكون مادة عملية إذ أن قليلا ممن يتعلمونها يمكنهم أن يستخدموها فى حياتهم العملية ، ولذلك لم يظهر التلاميذ براعة فى هضمها والسيطرة عليها . ومن تمكن من هضم حقائقها لا يعدو النفر القليل ، وحتى هذا النفر لم يتمكن إلا من كتابتها ، ولكنه لم يتقن الكلام بها . وأما تبرير وجودها فى المنهاج فيرجع إلى أعذار بعضها مقبول ، وبعضها غير مقبول ، فالبعض كان يؤمن بأنها مادة تهذيبية

أو تدريبية ، وأن وجودها فى المنهاج لا يرجع لقيمتها التربوية بقدر ما يرجع إلى حاجة بعض مواد المنهاج إلى عونها أو مساعدتها ، وإذا استغنت عن وجودها بعض المواد أصبحت كالعملة الزائفة فى وسط الأسواق التجارية . وربما كان ذلك لأن المنهاج الدراسى اعتبر « اللغة اللاتينية » مادة نظرية ، وإن ما يجب أن يعمل هو أن ندرس اللاتينية لقيمتها الحقيقية كوسيلة من وسائل التخاطب ، ولتكن النتائج ما تكون ، فأسوأ النتائج هو أن يقف تعلمها على نفر قليل ولكن هذا النفر سيحصل قطعاً على ما لهذه اللغة من قيمة تربوية .

ولنأخذ العلوم كمثل آخر . وسنجد أن النزعة التقليدية تؤكد ناحية « العلوم البحتة » . فتهتم بدراستها كمجموعة من النظريات المنقطعة الصلة عن الناحية العملية للحياة . سلْ مدرس « الكيمياء » مثلا عن الفائدة العملية التى تعود على البنت من هذه المادة فى ناحية التدبير المنزلى فستجد الإجابة بالنفى . فمدرس الكيمياء يهتم بالنظريات ، يهتم بالتفرقة بين العنصر والمركب ، يهتم بتدريس الوزن الذرى للأكسيجين ، يهتم بالمعادلات الكماوية ، يهتم بالتفاعلات المختلفة ، والواقع أن « العلوم » تصبح عديمة القيمة ما لم تدرس لما لها من قيمة اجتماعية .

ولننتقل الآن إلى مادة الأشغال اليدوية وسنجد أنفسنا أمام مادة تدرس عمليًّا . مادة جمدت لأن أنصارها اقتصروا فى تدريسها على الاتجاه العملى البحت فحسب . لقد اقتصرت هذه المادة حتى عهد قريب على هدف واحد هو المهارة فى استخدام العدد والآلات ، دون أى اعتبار للقيم الاجتماعية . أما الآن فلقد أصبح لاستخدام آلة من الآلات فى الاقتصاد البشرى أهمية لا تقل مطلقاً عن معرفة حل المعادلات الرياضية . فقد أصبح ذلك عنصراً هامًّا من العناصر العقلية لمدنيتنا الحالية . وإذن فقيمة هذه المادة إنما هى فى مدى مساعدتها للفرد على ملاءمة نفسه لمواقف الحياة المختلفة . فيجب أن تدرس فى مواقف حيوية ، وذلك بربطها بمشروعات تتطلب بعد النظر ، والبدائية ، وقوى التنظيم . ويجب أن ننظر إليها على أنها جزء هام من نمو الطفل . فالهدف

الأساسى من تدريس الأشغال اليدوية هو خلق اتجاه عقلى مستمر نحو هذه المادة يظل مدى الحياة حتى ولو لم يتجه الإنسان اتجاها عمليًّا فى مستقبل حياته .

ومادة التدبير المنزلى « Home Economics » مثل آخر يوضح ما يجب أن تكون عليه العلاقة بين النواحى النظرية والنواحى العملية . إن الناظر لأول وهلة إلى هذه المادة لا بد أن يتصور أنها مادة عملية تقتصر على إعداد الطعام ، وفن تنظيف الملابس وكيها إلخ . على أن أولئك الذين يقومون بتدريس هذه المادة قد نجحوا نجاحاً عظيماً فى توسيع حدودها حتى شملت اعتبارات جمالية ونفسية وخلقية . ولقد أصبحت هذه المادة مادة نظرية وعملية وبذلك زادت قيمتها التربوية .

مما تقدم يتضح لنا أن مواد الدراسة يجب ألا تكون مواد عملية بحتة ولا نظرية بحتة . فهذه التفرقة خاطئة فى أساسها ، وإذا تمسكنا بها ضعفت قيمة المواد . فالمواد التى تدرس بالمدرسة يجب أن تهدف جميعها إلى هدف واحد هو تنوير الحياة ، وتحسين عنصر التكيف .

All subjects studied have but one common end, the enlightennment of living and the improvement of adjustment'.(1)

والتربية فى حد ذاتها يجب أن تكون مهنية فى اتجاهاتها الشعورية وفى نتائجها . وهذا أمر لا يمكن إنكاره لأن الحياة مهنية . على أن التربية يجب أيضاً أن تكون ثقافية ، وذلك لأن حياة الفرد يجب أن تكون مستنيرة ، ومن هنا نتقدم إلى تفصيل تلك المشكلة : مشكلة التربية الحرة ، والتوجيه المهنى .

ثانياً : مشكلة ــ العلاقة ــ بين التربية الحرة والتوجيه المهنى :

كانت التربية فى بدء تاريخها عملية ترمى إلى إعداد الناشئ لمهنة خاصة بأدق معنى الإعداد ، فقد عرفت العصور القديمة التدريب على الخطابة التى شجعها شيشرون ، وكان لها مبادئ وطرق خاصة وضعها كونتليان Quintilian

(١) Mursell : Prineiplies of Ed,

وقد شرح أفلاطون فى جمهوريته الطريقة المثلى لإعداد طبقات الصناع والجنود والفلاسفة على الترتيب ، وفى العصور الوسطى كان الشاب يعد للمهن المختلفة وكانت معاهد أوربا (الأكاديمية) حتى عهد قريب تعد أفراد الطبقة الحاكمة وذلك بأن تتسلم أبناء الطبقة العليا ، وتتناولهم بالتهذيب والتثقيف كى تعدهم لشغل وظائف القصر ، أو السلك السياسى أو الجيش .

وقد كانت إنجلترا فى الجزء الأخير من القرن السابع عشر ، وفى أوائل القرن الثامن عشر تعد ربابنة السفن وملاحيها فى مدارس قائمة على شواطئ البحار حيث يتلقى الشبان تدريباً قوامه الرياضة الجغرافية وفنون الملاحة .

إن المنطق السليم لا يشير إلى التربية (النوعية) الخاصة إلا إذا أعوزته نظريات التربية ، ولكن فلسفة التربية لا طرق التدريس هى التى استطاعت أن تفند مذاهب القدماء ، فى هذا النوع من التربية ، فأظهرت أنها لم تكن فى طبيعتها سوى التربية لفريق خاص من الناس ، ومن ثم لا نستطيع أن نقبل فكرة العموم التى تقول بها التربية الحرة ، بل إن التربية المهنية أيضاً تربية خاصة (نوعية) ، والواقع أن التفرقة بين التربية الثقافية وبين التربية المهنية لا وجود لها إذا فهمنا الألفاظ على عمومها ، ولكننا نفضل أن نتبع «آدمز » فى تمييزه بين التربية المهنية .Vocational Ed وبين التربية النوعية أو الخاصة .Specific Ed فالأولى تطلق على معنى التخصص الضيق لمهنة واحدة، والثانية على التخصص الواسع الذى يعد طرازاً معيناً من الناس ؛ فالتخصص فى العلوم بالجامعة نوع من التربية الخاصة (النوعية) لأنه يخرج طرازاً خاصًّا من الناس ، والتخصص فى الهندسة نوع من التربية المهنية لأنها تهيئ لمهنة واحدة، وإذن فليست التربية الخاصة أو النوعية مهنية ، ولكن كل تربية مهنية خاصة ونوعية. ولما كانت التربية المهنية ، وما يسمونه بالتربية العامة تربية خاصة ونوعية ، فإننا لم نحدد بعد نصيب الثقافة فيها .

اشتقت التربية « الحرة » (Liberal) من الحرية ، لا من الكتاب [١] ،

---

(١) Dewey : Democracy and Education, p. 305.

فليس المقصود منها ذلك النوع من التربية الذى يعتمد على الكتب والمكتبات ، كما كان بعض الناس فى يوم ما يعتقد ذلك ، ولكنها تطلق على الثقافة الجديرة بأحرار الرجال الذين يمتازون عن العبيد ، فلا يتعلمون أنواع المهن والمهارات ، ولا يسلبون الحقوق السياسية ، إنها تربية جديرة فى نظامها وروحها بالرجل الحر تعده للفضائل وتروضه على العمل بمقتضاها ، وقد وردت كلمة « التربية الحرة » فى أول الأمر فى كتابات الإغريق الذين قدسوا حقوق الفرد ، وهيأوا له فرصة الحياة المجيدة ؛ فقد كان هدف التربية حينذاك الحياة السعيدة الجميلة ، وكانت التربية الحرة تقدم كل ماهو « جميل لائق بالرجال الأحرار » وقد أينعت هذه التربية وأثمرت فى عصر الإغريق الذهبى ، ووجدت من كتابهم من وضع لها أصولها وحدد أهدافها وحسبك منهم الفيلسوفان : أفلاطون وأرسطو .

ونلاحظ عابرين أن هناك تفرقة ظاهرة بين الثقافة والنفع ، والواقع أن هذه التفرقة واضحة لا لبس فيها وأنها ترجع إلى عصور تاريخية مضت ، وإلى ظروف وملابسات اجتماعية خاصة ؛ فقد نشأت فى بلاد الإغريق حيث كان المجتمع يتكون من طبقتين : السادة الأحرار ، والعبيد الإماء ، فالسادة هم الجديرون بالحياة الحقة السعيدة فى فراغ بهيج وراحة ناعمة ، وطبقة العبيد تؤخذ بالعمل اليدوى ، وتكد فى سبيل العيش لتوفر أسباب الترف والنعيم للسادة ، ومن ثم كانت تلك التفرقة بين التربية الحرة التى تهتم بالحياة وتجميلها وتنظر إلى وقت الفراغ وكيف يتمتع به ، وبين التربية المهنية التى تكب على التدريب العملى فى الأعمال الآلية ، بعيداً عن كل ما يربى العقل ويهذب الذوق وينمى الإحساس بالجمال .

وقد تصور المربون التربية الحرة فى العصور الوسطى على أنها دراسة الفنون السبعة الحرة ، التى كانوا يزعمونها شاملة لكل أنواع الثقافات ؛ ولا شك أن رقم سبعة كان له سحر خاص عند رجال الكنيسة فى ذلك الوقت ، وقد قسمت هذه الفنون إلى قسمين : قسم ثلاثى ويشمل الفنون العليا ، وهى : النحو ، والبلاغة ،

والمنطق ، وقسم رباعى ويشمل : الهندسة ، والموسيقى ، والحساب ، والفلك ، وهذه كانت تشمل الحقائق الطبيعية ويجدر بنا أن نتذكر أن هذه المواد كانت أشمل من مدلولاتها فى الوقت الحاضر ؛ فالنحو كان يشمل الأدب ، والبلاغة كانت تشمل التاريخ ، والهندسة كانت تشمل المعلومات الجغرافية حينذاك ، وكان خريج الجامعة فى العصور الوسطى يفخر بلقب أستاذ فى الفنون الحرة Artium Liberealium magister ولا تزال الجامعات القديمة تمنح خريجها هذا اللقب ، ولا يزال لقب أستاذ البلاغة يطلق على أستاذ الأدب الإنجليزى فى جامعات إسكتلندة ، كما أن فكرة الفنون السبعة التى تضم أنواع المعارف جميعاً لا تزال سائدة فى جامعة « سانت أندروز » إذ أن خريج الآداب فيها يجب أن يكون ملماً بخمسة موضوعات « على الأقل تشمل : (ا) اللغة اللاتينية أو الإغريقية ، أو مادة مشابهة يختارها مستشار الدراسات وكلية الآداب ، ويوافق عليها مجلس الجامعة . (ب) الفلسفة أو الرياضة . (ح) ما لا يقل عن موضوعين ، ولا يزيد على ثلاث مواد لغوية . (د) مادة واحدة على الأقل ، وما لا يزيد عن مادتين من المواد العلمية ، ولا شك أن هذه الخطة الدراسية القديمة كانت تساعد الطالب على الاتصال بنماذج من أنواع الثقافة الإنسانية ، وإن لم تستطع أن تصل إلى هدف الثقافة الشاملة الكاملة ، ومن المؤسف أنه لم تبذل أية محاولة للاقتراب من هذا الهدف فى سبيل التخصص المبكر الفج .

لقد كان للتربية الحرة ، التى تحرر النفس والعقل من عمق الأثر ، ونبل القصد ما لا نستطيع معه أن ندرجها فى أكفان التاريخ ، وقد قام هكسلى ، يدافع عنها مترفعاً عن الجدل القديم الذى كان مستعراً بين الدراسات القديمة ودراسة العلوم فى ذلك الوقت ، وأعلن :

أن الرجل الذى تربى تربية حرة هو ذلك الرجل الذى تدرب فى شبابه على أن يكون جسمه خادماً لإرادته ، وأن يكون مسيطراً على نفسه ، قادراً على القيام بكل ما يؤهله جسمه لأن يقوم به ، صاحب فكر واضح ومنطق هادئ

مع اتزان العقل وتناسب المواهب فلا تطغى فيه موهبة على موهبة ، بل تتعاون كلها كأجزاء الآلة الدقيقة على القيام بأى عمل يوكل إليها دون اضطراب ؛ ذلك الرجل الذى اختزن فى عقله رصيداً كبيراً طيباً من الحقائق الخاصة بالطبيعة ونواميسها ، والذى لم يتطرف إلى زهد الزهاد فينصرف عن الدنيا ، ولم ينحرف إلى شهوات المجان فيعب منها فوق طاقته ، ولكنه يؤدى ما تفرضه الحياة فى حكمة وضبط نفس وقوة إرادة ، هو الذى تعلم كيف يحب الجمال أين وجده ، فى الطبيعة أو فى الفن ، وكيف يكره الرذيلة ، وكيف يخدم غيره كما يخدم نفسه .

ذلك هو الرجل الذى اعتبره « هكسلى » قد نال تربية حرة لا سواه ، لأنه متسق مع الطبيعة يستغلها جهد طاقته وهى تستغله قدر طاقتها فيظهر أحسن ما فيها ، كما تظهر هى أحسن ما لديه ، إنهما يسيران معاً ؛ هى أمه العطوف ، وهو ابنها البر ، وذاتها الشاعرة ، وسيدها وخادمها . هذا وإذن نستطيع أن نقبل الحرية كالهدف الأسمى للتربية جملة وتفصيلا ، فهى التى تستطيع أن تخلص الإنسان من ربقة غرائزه الدنيا ، واستعداداته البهيمية التى انحدرت إليه بالوراثة عن آبائه الأول وترفعه إلى عالم الحرية الفسيح ، فالإنسان بلا إرادة قوية عبد رغباته الفطرية ، وربما خيل له الوهم أنه متحرر من القيود الخلقية ، والواقع أنه يرسف فى الأغلال ، وقد رأينا أن الحرية الحقيقية هى تهذيب النفس بالنفس Self discipline حتى يكون المرء حراً فى استخدام مواهبه العقلية ، وطاقاته الشعورية ويرى أنه فى مركز يجعله فى الآفاق كالطير الطليق فى طلب الحق والخير والجمال ، بيد أنه لكى يصل الإنسان إلى هذه الحرية الفكرية يجب أن يكوى حراً من الناحية الاقتصادية فلا ينبغى أن يوقف جهوده كلها فى كد العيش ، بل يدخر ما فاض منها ليستخدمه فيما هو أسمى وأجل فى الحياة ونستطيع أن نقول — فى ذلك الزمن الذى تطاردنا فيه الدعايات فى كل مكان بأساليبها المتنوعة — إن علامة الرجل الحر أن يكون متحرراً من أسر الجهل والتعصب والجمود ، وأن يفكر تفكيراً مستقلاً ، وقد وصل تقرير سبنسر إلى

تعريف التربية الحرة بأنها « تلك التربية التى تمكن الرجال والنساء من فهم العالم الذى يعيشون فيه ومن المشاركة فى حل مشاكله ».

والآن نبحث فى معنى « الإنسانية » كمعيار من معايير القيم الثقافية ؛ وهذه الفكرة تتصل بوجه خاص بعصر النهضة ، عندما تحمس الناس لدراسة الآداب القديمة فوجدوا فى حياة الأقدمين معيناً فياضاً للحياة الإنسانية الواسعة المترامية الأطراف ، كما وجدوا أن دراسة الأدب — باعتباره نقداً للحياة — دراسة للإنسانية نفسها فى أجلى معانيها ، فكأن عصر النهضة قد اعتبر دراسة الحياة الإنسانية ممثلة فى حياة الرومان ، والإغريق أجدى من دراسة الحياة التى يحياها الناس فى عصر النهضة ، وكأنما وجد الناس فى تلك الحياة القديمة ما يساعدهم فى حل مشاكلهم إذ ذاك . ويجب أن نتذكر أن دراسة الآداب القديمة لم تكن إلا وسيلة لاستكمال معانى الإنسانية فى الإنسان ، وقد أصبح وصف « إنسانى » ذائعاً فى ذلك الحين ، لأن الإنسان وحده كان موضوع الدراسة مما قوى كل دفاع تقدم به رجال الأدب . ليسوغوا دراسة الأدب ، ووضعه فى المنهاج فهو يساعد على خلق « عالم تشيع فيه الحياة » فما من مادة أخرى يمكن أن تتسع آفاقها حتى تشمل العالم برمته .

الحق أن دراسة الأدب أو « الإنسانيات » فى ذلك الوقت كانت تمثل الفلسفية الواقعية ، ولكن هذه الدراسة لم تلبث أن انتكست ، وأصبحت مجرد دراسات لغوية . . .

ولهذه الأسباب التاريخية أطلق على مدرسة أكسفورد للغة اللاتينية اسم مدرسة الآداب الإنسانية ونقشت حروف كلمة إنسانيات على باب مدرج اللغة اللاتينية فى « جامعة أدنبرة » ، كما أن دراسة الآداب اللاتينية فى الجامعات اليوم ، هى الأثر الباقى لذلك المعنى القديم .

هذا ولا نستطيع أن نفصل قيمة الدراسات الإنسانية على أنها مجموع الدراسات التى تهتم بالإنسان ، وتتركز حوله ، بل كما أشرنا إليها فى الفصل السابق حين قلنا : إن المنهاج يجب أن يلخص أحسن ما وصلت إليه الروح

البشرية ، أعنى الإنسانيات ، ولا يصح أن ننسى هذه الفكرة ، لا سيما فى وقت تضطرب فيه مصائر الشعوب ، وتئن فيه الإنسانية ، وتتعرض لأشد الأخطار .

والآن نبحث : هل تصبغ التربية المهنية بالصبغة الثقافية ، بمعنى أنها تستلزم الحرية والإنسانية ؟ وهل هناك تعارض بين التربية المهنية ، وبين التربية الحرة ؟ .

جاء فى تقرير «سبنز» أن المدارس الثانوية مهنية ؛ فطالما كانت مرحلة إعدادية لا بد منها للمهن الحرة ، أى أنها مدارس مهنية ما دامت تعد للجامعة ، ولإحدى المهن المعروفة — كخدمة الدين ، أو القانون ، أوالطب ، أو التدريس أما الصبغة الحرة التى اكتسبتها بإدخال الثقافة العامة الحرة فيها ؛ بتدريس الآداب وما إليها فإنها صبغة جاءت فى تاريخ متأخر ، وعلى ممر الأيام ؛ إذ لم يكن هناك حد فاصل بين المدارس الثانوية ونظام الإعداد المهنى فى القرنين السادس عشر والسابع عشر ، وإنما نشأ هذا الفارق فى قانون نظام المدارس الثانوية الإنجليزى سنة ١٩٠٤ ، ذلك القانون الذى فصل هذه المدارس وجعل لها صبغة ثقافية حرة ، وفصل المدارس الصناعية وجعل لها صبغة مهنية ، بالرغم من أن المدارس الثانوية كانت مهنية لأنها تعد الطلاب لتعلم المهن الحرة الراقية ، ولا شك أن هذا القانون تقع عليه تبعة التفرقة بين التعليمين : العام والصناعى .

أما وقد لاحظنا أن الاعتبارت التاريخية وحدها هى المسئولة عن التفرقة بين التعليم المهنى والحر ، وعن إبعاد الثقافة الحرة عن التربية المهنية ، فإننا نقول إنه لا يمكن أن تتصف التربية بالحرية إذا لم تستطع أن تمكن الطالب من كسب قوته بنفسه ، ومن المحافظة على كيانه الاقتصادى فى المجتمع ، فالرجل الذى يعتمد على مجهود غيره دون أن يبذل من جانبه أى مجهود معادل له ، لايمكن أن يكون حرًّا .

ومن هنا كانت التربية المهنية عاملة على التحرر . ولكن هل من الحق أن التربية المهنية ليس لديها ما تقدم للإنسانية وللحرية بمعناها العام ؟

إن « هوايتهد » يلاحظ :

« أن التفرقة بين التربية الصناعية " المهنية " والتربية الحرة ، تفرقة باطلة ، فكل تربية صناعية معتدلة تستلزم نصيباً من التربية الحرة ، وكل تربية تستلزم تعلم صنعة ، أى أنه لا توجد تربية مادام هناك تفرقة بين العمل والفكر »[١] .

« فهوايتهد » يرى أن التربية الصناعية يجب أن تكون معتدلة . ويفرق تقرير « سبنز » بين المدارس الصناعية التى تعد لمهنة واحدة كالطباعة ، والنسيج ، وأعمال الكى والتنظيف وغيرها ، وبين التى تعد لعدة مهن ، ويعتبر هذا التقرير أن النوع الثانى قريب من التربة الحرة ، ومن الممكن أن ينظم تنظيماً يقربه من المدارس الثانوية ، والأمر كله يتوقف على طبيعة الحرفة ، فإذا كانت الحرفة بسيطة ضيقة الأفق ، فإنها لا تحتاج لإعداد طويل ، وإن كانت المهنة معقدة فإنها تحتاج لإعداد طويل ومن ثم إلى ثقافة خاصة بها .

فمهنة التدريس مثلاً لابد لها من تربية إنسانية طويلة الأمد ، وهى تخالف فى ذلك المهن اليدوية كقيادة الترام ، أو الكتابة على آلة ؛ فلكى يصبح الشاب مدرساً من المجيدين يجب أن يكون إنساناً مثقفاً ثقافة عقلية ، وأخلاقية ، وروحية ، لأن لكل من هذه النواحى اتصالها المباشر بالمدرس لا سيما وأنه محدود الحظ فى دراسته بالرغم من أنه سيحتاج إلى كل هذه الثقافات الواسعة وسيحتاج فوق ذلك إلى أن يوالى تربية نفسه ما استطاع إلى ذلك سبيلا ، ولهذا السبب المزدوج لم تكن تربيته تربية إنسانية واسعة عديمة الجدوى ، ولكن القائم على أمر آلة يدير مفاتيحها أقل حاجة إلى الثقافة من المدرس ؛ لأنه لا يحتاج فى عمله اليدوى إلى قدر كبير من الثقافة ؛ ليستطيع أن يقوم على أكمل وجه ، وقد يبرع من غير أن يكون له قدر وافر من الثقافة ونصيب كبير .

وهناك عدد من المهن مثل : الهندسة ، والنجارة ، والبناء ، والفلاحة — قد شغل محلا أساسياً فى حياة المتمدينين ، فأصبح له تقاليد خاصة ، وصار لأربابه صفات وأخلاق خاصة ، وصار النجاح فيه رهناً بكثير من المهارة والحنكة ، مما جعله ميداناً لإبراز كثير من المواهب ، ومجالا لإظهار روح

---

(١) Whitehead : Aims of Education, p. 14.

الافتنان والابتداع فى نواحى القوى العملية . ومثل هذه المهن لا يمكن أن تنجح بلا أساس من المعرفة العلمية ، أو المواهب العقلية ، والقدرات الفنية المدربة ، فتدريب التلميذ فى إحدى هذه المهن معناه انهماكه فيها إذا وافقت ميوله الخاصة ومعناه كذلك أنه قد طبع من الناحية العقلية والخلقية بطابع معين ، وليس من الإنصاف أن نزعم أن التدريب فى مثل هذه المهن خال من التربية الحرة ، فإن هناك من النفوس مالا يستثير طاقتها سوى العمل المباشر فى أثناء تدريب مهنى ، ولنا أن نقول إن التربية المهنية حرة بأوسع معانى الكلمة[١] .

فالروح الإنسانية والثقافية تظهر فى التربية المهنية بمقادير متفاوتة حسب صلة المهنة بالحياة العامة ؛ فإذا كانت مهنة الرجل هى لب كيانه كله فإذن تصبح التربية المهنية ثقافية ؛ إنسانية حرة . والآن نصل إلى نتيجة يتلاقى عندها الواقعيون وأنصار الثقافة الإنسانية حيث يفسر كل فريق نظرية الفريق الآخر تفسيراً طبيعياً واضحاً لا لبس فيه ، وليس لنا بعد ذلك أن نضع الفروق الدقيقة بين التربية الحرة ، والتربية المهنية ، فالأولى تصبح مهنية إذا هيأت لوظيفة خاصة فى الحياة ، والأخيرة تصبح حرة إذا كانت ذات تقاليد خاصة ، أو كان إتقانها يتطلب قدراً من الثقافة ، وإنا لننظر بإعجاب إلى صورة « هانزساخ » التى يظهر فيها الصبى جالساً إلى معلمه الصانع الذى لا يعلمه صناعة الأحذية فحسب ، بل يعلمه إلى جانب ذلك الشعر ، والأدب ، والموسيقى ، والأخلاق ، وهنا نجد الصانع نفسه رجلا مثقفاً ، حمل على عاتقه ثقافة صبيه ثقافة كاملة .

نظام التلمذة فى الصناعات

لقد انهار هذا النظام فى أوائل القرن التاسع عشر وكان السبب فى القضاء عليه نشوب الثورة الصناعية فى إنجلترا ؛ إذ أن إدخال الآلات فى الصناعة جعل إشراف المعلم سطحياً ، بل جعل سلطانه الشخصى على صبيانه

---

(١) Spens Report, p. 371.

ضئيلا ، وإنا لنتحسر على تلك الأيام التى كان الصانع فيها يقضى أياماً فى إبداع زوج جميل من الأحذية ، تلك الأيام التى عفت عليها أيام الآلات ، وقضت على تفنن الفرد وإبداعه تمام القضاء ، إذ أصبحت الآلات تنتج فى اليوم ما كان ينتجه آلاف الصناع فى عدة أيام ، ولم يقف ضرر الآلة عند القضاء على الناحية الإبداعية للفرد ، بل لم تبق هناك حاجة ملحة إلى ثقافة مهنية ، فلا غرو بعد ذلك أن زال عن معلم الصناعة ما كان له من فضل التثقيف المهنى ، فلم يعد كعهده بالأمس مصدراً للثقافة المهنية ، وليت الأمر وقف عند هذا الحد ، بل إن الآلة — التى لا تحتاج إلا لإشراف يسير ، مع سرعة العمل ، ووفرة الإنتاج — قد هيأت للعامل جزءاً كبيراً من الفراغ لا يعرف العامل كيف يقضيه ، على أن مشكلة الفراغ ليست حديثة العهد ، بل إن أرسطو ذكرها فى بعض ما كتب ، ولكن الفرق كبير بين فراغ القدماء ، وفراغ العامل فى الوقت الحاضر . كان أرسطو يتحدث عن الفراغ الذى يتمتع به الرجل الحر المترف ليقضيه فى التفكير ، والتأمل الفلسفى ، أما الفراغ فى ديمقراطية حديثة ، فهو جزاء العمل وحمل المسئولية (فلأن يكون راحة أولى من أن يكون عبئا يضاف إليه)[١] .

ولذلك كان من أشق أعباء التربية تدريب الشعب على المهارة العامة ، وتكوين ميول متنوعة ، تجعل الفرد قادراً على أن يعرف كيف يستغل وقت الفراغ ، دون تركه للشيطان يعبث به ، وتشغل كل فرد بهوايات تضاف إلى عمله الأصلى ، وتستغل فيها قوته الإبداعية .

وبالرغم من أننا على استعداد لأن نقبل رفض أغلبية القراء إدماج التربية الحرة فى التربية المهنية ، لا نود أن نستهلك قوات تلاميذنا وطاقاتهم فى تدريب مهنى مبكر ، فى الوقت الذى تحتاج فيه تربيتهم الحرة لهذه الطاقات ، وعلينا أن نذكر أن « فن الحياة مهنة تحتاج لتدريب نوعى مثلها مثل أية مهنة يراد

---

(١) Dewey : Democracy and Education, p. 305.

بها كسب القوت » وأن الكفاية سلعة غالية الثمن لا يعدلها إلا الرجولة الكاملة[1]، حتى إذا كان معظم أولادنا سيقومون على مفاتيح الآلات فى حياتهم المستقبلة فإنهم سيكونون أحوج إلى التربية الحرة فى المدراس قبل مغادرتها إلى المصانع ، وقبل أن تفوت فرصة التربية الحرة ، ولكننا – إذا تمسكنا بالتربية الحرة – فإننا نقصد التربية العامة ذات الاتصال المباشر بالحياة الحاضرة ، فقد عفت تلك الأيام التى كانت تفصل بين التربية العامة فى المدارس وبين الحياة الخارجية فى المجتمع الأكبر ، إننا فى سبيل الوصول إلى فكرة واضحة عن التربية التى نريدها ، إننا نريد نوعية (خاصة) فكأننا نعود من حيث بدأنا إلى التربية النوعية (الخاصة) فهى التى لاءمت مجتمعاً أسهل من مجتمعنا الحالى ، ولانشك فى أننا بحاجة إليها الآن ، ولذلك نوجه أنظار المربين كى يضعوا خطط تربية نوعية ملائمة لمجتمعنا المعقد الحالى ، فلا بد أن يلائم التدريب النوعى فى يومنا ذلك الأسلوب من الحياة التى يحياها التلميذ فى المستقبل ، وإذا كان التلميذ سيعمل فى الصناعة فلا بد من تدريبه على قضاء وقت الفراغ ، وهى مشكلة سيواجهها فى المستقبل .

والنتيجة التى وصلنا إليها أننا نود لو اتحدت وجهتا النظر ، الحرة (الثقافية) والمهنية فى المدرسة ، فإن لم يكن ذلك ممكناً فلا بد من أن تقف التربية الحرة جنباً إلى جنب مع التربية المهنية ؛ لأنه إذا لم تكن الثقافة ضرورية للمهنة ، فهى ضرورية لوقت الفراغ . إننا نود ألا يجبر شخص على الاختيار بين تربية دون مهنة ، ومهنة دون تربية ، فالمدارس الفنية التى تعد للمهنة لا تهمل الثقافة ، والمدارس الثقافية لا تغفل الاعتبارات المهنية ، ومن ثم لا نرى مسوغاً للحملة على المعاهد الصناعية ما دامت ترضى النزعة الثقافية فى مناهجها ، إلا أن تقرير سبنز يذهب إلى أبعد من هذا ، فهو يرى « أن الإعداد للمهنة جزء هام من التربية . . وأن أى إعداد أو تخصص مهنى يجب أن يتأخر إلى نهاية الحياة الدراسية » . ومن هنا كانت مدارسنا الثانوية المتوسطة بعيدة عن

(١) Adams : Evolution of Educational Theory, p. 127.

الاصطباغ بالصبغة المهنية ، إلا أنها أصغت إلى النزعة الواقعية فى تقرير هادو Hadow فجعلت التربية فيها متلائمة مع البيئات المختلفة التى تقع فيها المدرسة ، إذ أن المدرسة يجب ألا تغفل المهنة التى سيخرج إليها التلاميذ فى البيئة التى هم فيها ، ولذلك كانت مدارس لندن المتوسطة ذات صبغة تجارية أو فنية، ولكن نزعت المدارس الثانوية الأخرى إلى جانب « سبنز » فجعلت دراساتها أكثر اتصالا بمشاكل الحياة العملية « وقد اهتمت تلك المدارس بتخريج تلاميذها وقد اكتسبوا حكمة العامل فى الأرض مع إعدادهم بجانب ذلك لكل عمل آخر يتصل بشئون الزراعة » ومن هنا أصبحت المدارس الأكاديمية مصطبغة بصبغة واقعية ملموسة .

على أن تقرير « سبنز » يذهب إلى أبعد من مجرد إدخال النزعة الواقعية فى المناهج ، فهو ينصح « بإنشاء مدارس فنية عالية مختلفة تمام الاختلاف عن المدارس الثانوية الأكاديمية »[1] ولذلك يجب العمل على تحويل المدارس الصناعية المتوسطة الحالية التى تهتم بصناعات الهندسة والبناء ، أو التى كانت تعد لعدة صناعات إعداداً عامًّا — إلى مدارس فنية عالية يكون من أهدافها ؛
(١) الحرص على تدريب الطالب تدريباً عقليًّا بغض النظر عن قيمته المهنية .
(٢) ألا تكون المهنة واحدة بل عدة مهن متصل بعضها ببعض ، وبذلك تكون قد اقتربت — فى روحها من المدارس الثانوية الأكاديمية (بمعنى أن هذه المدارس الأخيرة تعد الطالب إعداداً عامًّا راقية حرة كالطب والمحاماة . . . إلخ)
أما التدريب العقلى المطلوب لهذه المدارس ، فلا بد أن يصطبغ بصبغة تطبيقية لعدة مبادئ علمية متصلة ، تكون بحيث تستطيع أن تستثير مواهب التلاميذ ، وقدراتهم ، وتستجيب لها ، أى تقدم لهم أحسن ما تستطيع أن تقدمه الثقافة ، حتى ولو لم يعملوا فى تلك المهن ، أما من حيث المناهج فإنها فيما يختص بالتلاميذ من سن ١١ إلى ١٣ لا بد أن تكون واسعة عريضة ، من نوع المناهج الثانوية الأكاديمية ثم تصطبغ صبغة علمية تطبيقية لمن هم فوق الثالثة عشر .

---

(١) Spens Report, p. 161.

هذا النظام الذى توسط بين المهنة والثقافة أدنى إلى الصواب ، والاعتدال من رأى كاتب أمريكى متطرف ، يدعى داڤيدسون Davidson .

حمل بغضاً شديداً للمعلومات التى تختزن ولا تستعمل ، فدعا إلى التربية المهنية المطلقة ، تربية مهنية بمعنى الكلمة ، فلا يحتاج التلاميذ فيها إلى الجلوس على المقاعد ، بل يتعلمون مباشرة فى الورش والمصانع ، بل لا بد من أن يعامل التلاميذ معاملة العمال الحقيقيين فيعملون فى ساعات عمل خاصة ، ويتقاضون أجوراً على هذه الأعمال التى يؤدونها ، أما التربية العامة فيتلقاها التلاميذ فى بدء حياتهم الدراسية ، ثم ينهمكون فى تخصيص مهنى تام ، أما التربية الثقافية لوقت الفراغ فيتلقونها فى وقت فراغهم أى فى المساء أما تقرير سبنز فإنه لا يوافق على هذا التطرف ، بل يكتفى « بأن يكون رجال هيئة التدريس على اتصال وثيق بدوائر الأعمال فى الخارج » وهو لا يجد مانعاً أن تتحول المدرسة الصناعية العليا إلى مصنع يساهم فى الأعمال الصناعية الكبرى ، وقد كثر الجدل بين رجال التربية عن رجال هيئة التدريس فى تلك المدارس الفنية ، هل يكونون من الصناع الذين يميلون للتعليم ، أم من رجال التدريس الذين يميلون للصناعة ؟ ويميل تقرير سبنز إلى الأخذ بالرأى الأول ، فهو يحتم أن يكون المدرسون قد قضوا وقتاً معيناً فى التدريب على أعمال الهندسة الميكانيكية ، على أن المدارس الفنية العالية تتسع ولا ريب للمدرسين من الطرازين السالفى الذكر .

أما فى التربية الجامعية ، فإننا لا نجد جدالا عنيفاً بين المربين حول إدخال الدراسات المهنية فى مناهجها ، فالحاجة أوجدت كراسى جامعية للهندسة والتربية والطب ، وجعلت الجامعة مكان إعداد لعدة مهن حيث تسنح الفرصة دائماً لطلابها للاتصال بدوائر الأعمال خارج الجامعة ، التى يجب أن تستجيب لحاجة تلك الدوائر ، ولحاجة المجتمع بصفة عامة ، ولذلك لا بد من وجود فاصل يفصل بين الطلبة الذين سيتخصصون فى مهن مختلفة ، فالشبان الذين يريدون التخصص فى مهنة التدريس لا بد من فصلهم عن غيرهم من الذين

سيتخصصون فى مهنة أخرى ، عند ذلك فى عهد مبكر ، فيسأل الطالب لدى بدء حياته الجامعية ، عما إذا كان يريد التخصص فى التدريس أم لا ، فإن أجاب بالإيجاب أخذ بنظام تدريبى خاص ينتهى به ، بعد أن ينال درجته الجامعية ، إلى مهنة التدريس ، وهذا أفضل من أن يترك هذا الاختيار إلى ما بعد نيله الدرجة الجامعية ، ثم يؤخذ بنظام تدريبى — بعد هذا العهد الطويل — كى يصبح مدرساً [١] . وقد سمعنا النقد ينهال علينا من جراء هذا النظام ، إذ قيل إن معاهد التربية التى تختطف الطلبة وهم فى بدء العهد بالجامعة ، أشبه بالأديرة ، تخرج مدرسين لا يعرفون شيئاً عن العالم الخارجى الذى سيدرسون شئونه للتلاميذ ، ولكن هذا النقد خاطئ لأن الطلبة يمارسون فى الجامعة أنواعاً مختلفة من الاتصالات الاجتماعية ، فى الفرص التى تهيئها الجامعة لطلابها .

لا نستطيع أن نترك موضوع التربية المهنية دون التعرض لمسألة الاختيار المهنى . والمثل الأعلى فى التوجيه المهنى ، هو ألا نضع المكعبات فى الثقوب المستديرة ، ولا الكرات فى الثقوب المكعبة ، لأن سوء اختيار المهنة لا يقلل فقط من الكفاية ، بل يسلب سعادة الفرد . ولا يشك أحد فى أن الأطباء والمدرسين مثلا لا بد أن يكونوا متمتعين بالمواهب الخاصة بمهنهم ، وأن تكون عندهم الميول والاتجاهات العامة اللازمة لنجاحهم فى مهنهم ، ولكن مما لا شك فيه أيضاً أن حياة الصانع البسيط أجلب للسعادة والبهجة له ، إذا كانت ملائمة لما هيأته له الطبيعة .

إذن لا بد أن يكون للميول الطبيعية القول الفصل فى الاختيار المهنى ، فما هو أساس هذه الميول الطبيعية المهنية ؟ إن الفتيان كثيراً ما يقتبسون عواطفهم وحماستهم للأعمال المختلفة ممن يحيط بهم من الكبار الذين فى بيئتهم ، ولكن الدكتور « أرنست جونز » يتعمق أكثر من ذلك فيصل إلى الأصول العميقة التى تدفع حياتنا فى مسالكها الحالية ، فيعلن أن دراساته فى التحليل النفسانى قد

---

(١) النظام الثانى هو المعمول به فى مصر ، فبعد دراسة الجامعة يعد الطالب لمهنة التدريس فى معهد التربية .

هدته إلى أن الرغبات التى نكبتها فى الأعماق ، هى التى فرضت علينا اختيار المهنة التى سنزاولها فى حياتنا المستقبلة ، فظروف النفس الداخلية هى صاحبة الكلمة الأخيرة فى اختيارنا المهنى ، وليست ظروف الحياة الخارجية وما يعتورها من تقلبات ، وليست هذه الظروف الخارجية سوى الفرصة السانحة للقوى اللاشعورية كى تطفو فوق مستوى الشعور وتملى إرادتها عليه .

إذن فنحن فى اختيارنا المهنى نجد مخرجاً لما نكبته فى ظلمات اللاشعور منذ أيام الطفولة المبكرة ، ولكن ليس معنى تسلمنا بأحكام مدارس التحليل النفسى التى ترجع كل أعمالنا ، حتى اختيارنا لمهنتنا ومستقبلنا إلى أصول فى النفس البشرية ، أننا نسلم بأحكامها ، ونلغى حكم المنطق السليم الذى يرجع هذا الاختيار إلى عبادة الأبطال فى دور المراهقة ، فنحن عادة نحاول أن نترسم خطا الأبطال الذين نعشقهم ونعجب بهم فى هذا الدور ، ونختار المهن التى يزاولها هؤلاء الأبطال ، لنكون أقرب إليهم ، ومهما يكن من شىء فلا بد من حساب الميول الطبيعية ، والاتجاهات الذهنية للأفراد عند توجيههم توجيهاً مهنياً .

ليس هذا فحسب بل لابد من قياس درجة الذكاء ، والميول الخاصة عند الفرد قبل توجيهه توجيهاً مهنياً ، ولحسن الحظ ، كانت الميول المكتسبة ، والميول الطبيعية عند الأفراد متفقة اتفاقاً غريباً ، ويمكن التنبؤ بالعوامل الخاصة عند الأطفال منذ عصر مبكر إذا كانت العين التى تراقبهم حريصة دقيقة نفاذة. ويعرف المؤلف صبياً فى العاشرة من عمره ، استطاع أن يضع قانوناً دقيقاً لعصابة من الأولاد فى مثل سنه ، هذا الغلام الذى لعب دور موسى صغيراً أصبح طالباً متفوقاً فى دراسة القانون بالجامعة ، وإذا لم يستطع المراقب العادى أن يكشف عن تلك القدرات الخاصة فلابد من الاستعانة بالمتخصص ، وقد استطاع الأستاذ سبيرمان أن يكشف عن وجود قدرات خاصة إلى جانب العامل فى الذكاء ومنها القدرة اليدوية ، والقدرة على رشاقة الحركة ، والحركة الحسابية وقوة التذكر ، وقوة الحفظ ، والقدرة اللغوية ، والقدرة الموسيقية والقدرة

الرياضية ، كما وضع الاختبارات الخاصة لقياس هذه القدرات الخاصة ، بل أن « منستبرج » من جامعة « هارفارد » قد وضع تصميم آلة يستطيع بها قياس القدرات الخاصة اللازمة للقيام بالأعمال الفنية المختلفة مثل قيادة الترام .

وبالرغم من أن هذه الآلة بعيدة عن الصواب ، ظاهرة التصنع إلا أنها دليل على اتجاه التفكير فى مسألة التوجيه المهنى [١] .

ويقوم المعهد القومى لعلم النفس الصناعى فى لندن بإسداء نصائح فى التوجيه المهنى ، قائمة على نتائج قياس الذكاء والقدرات الخاصة ، بعد إجراء اختبارات شخصية وبعد مقارنة تقارير أولياء الأمور ونظار المدارس ، وقد استطاع هذا المعهد أن يحل مشكلة التوجيه المهنى ، للأولاد والبنات ، مما قضى على سوء الاختيار المهنى ، ووضع حداً للكثير من الشقاء والآلام .

ربما كان الأوفق الاستعانة بنصائح عالم نفسانى تخصص فى قياس الذكاء لأن المدرسين لا يستطيعون إجراء الاختبارات إجراء دقيقاً كما أن آراءهم مثل آراء الآباء تحتاج إلى التصحيح والتكميل ، والواقع أنه لا بد من تصفية آراء مختلف الجهات — الآباء وأولياء الأمور والمدرسين ونظار المدارس والإخصائيين النفسيين — حتى يستطيع أولياء الأمور القلقون على مستقبل أولادهم ، أن يقروا عيناً ، وعلى نظار المدارس أن يجمعوا آراء زملائهم المدرسين عن التلاميذ المختلفين ويثبتوها فى سجلاتهم ويكونوا رأيا عاما عنهم ، حتى يهدوهم سواء السبيل ، ويرشدوهم إلى الطريق الذى خطته لهم الطبيعة دون تفريط أو إفراط ، وهم إذ يضيفون هذا العبء إلى أعمالهم إنما يؤدون جزءاً من الأمانة التى وضعها المجتمع فى أعناقهم .

الخلاصة : إن التوفيق بين التربية الحرة وبين التوجيه المهنى يحتم علينا الأمور الآتية :

١ — تجاهل تلك التفرقة القديمة بين الثقافة والنفع ، أو بين الناحية النظرية والناحية العملية — أو بين التفكير والعمل — تلك التفرقة التى لا تقرها

---

(١) Nunn :Ed., its Data & First Principles, p. 134.

الديمقراطية الحديثة، ولا علم النفس الحديث .

١ – صبغ التربية الحرة بالصبغة المهنية To Vocationalize Liberal Education

٢ – صبغ التوجيه المهني بالصبغة الحرة To Liberalize Vocational Education

المراجع

1. Adams : Evolution of Educational Theory.
2. Adams : Modern Development in Educational Practice.
3. Adamson : The Individual and the Environment.
4. B. of Ed. : Hadow Report Chap. 5.
5. B. of Ed. : Spens Report Chap. 8.
6. T.P. Nunn : Education, its Data and First Principles.
7. Monroe : Text-Book in the History of Education.
8. James L. Mursell : Principles of Education.
9. Ross : Groundwork of Educational Theory.

الفصل السابع

التربية الخلقية

اتفقت الديانات والمبادئ على اختلاف أنواعها على أهمية الأخلاق ، فحينما يمدح الله رسوله عليه السلام يمدحه بسمو أخلاقه فيقول : « وإنك لعلى خلق عظيم » وحينما يقف الرسول لتوضيح صلب دعوته يعلن أنه بعث مؤدباً فيقول : « إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق » ثم يجعل المتخلقين بالأخلاق الفاضلة أحب الناس إليه وأقربهم منه درجة فى قوله : « إن أحبكم إلىّ وأقربكم منى منازل يوم القيامة أحاسنكم أخلاقاً الموطأون أكنافاً الذين يألفون ويؤلفون » . ذلك هو الدين جعل دعامته الأولى الأخلاق المتينة .. ولا شك فى ذلك فالأخلاق دعامة كل نهضة ، وتقدم ، وحضارة ، بل هى الحارس الوحيد الذى يحمى الأمم ويقيها من الانهيار والضياع . وها هو ذا الأستاذ ولز H.G. Wells يحدثنا عن أهمية الأخلاق فيقول : « لو بذل الإنسان فى سبيل السيطرة على كبح جماح نفسه بعض ما يبذله من الجهد فى السيطرة على قوى الطبيعة لكان عالمنا اليوم عالم طهارة وسعادة » .

فالتقدم الإنسانى بالرغم مما يبذل فى سبيله من نبوغ وعبقرية من الناحية المادية ما زال غير منسجم ولا متزن من الناحية الخلقية ، ولو أننا قسنا التقدم الخلقى بالتقدم المادى لتجلى لنا الفرق شاسعاً ، والمدى بعيداً بينهما . وإذا أردنا خيراً لتلك الإنسانية المعذبة فلا بد من إيجاد حالة اتزان بين الناحيتين : المادية ، والأخلاقية ، فما دمنا نعتقد أن الكون الذى نعيش فيه تسيره نغمة إلهية ، وتربطه وحدة أخلاقية ، فلتكن طرق المعيشة التي نسير عليها ، وننشد لها النجاح مسايرة للقوانين الأخلاقية .

ولا تقل أهمية الأخلاق فى الحرب عنها فى السلم وحسبنا فى ذلك ما أدلى به المارشال «مونتجمرى» إذ يقول : «إن قضية الجيش الثامن تنطوى على على مغاز روحية عظيمة إلى جانب مغزاها العسكرى ؛ فقد دلت تلك القضية على أن أهم عوامل الانتصار فى الحرب هو العامل الأخلاقى ، فلا يمكن لقائد ما أن يدفع رجاله إلى بذل أقصى جهودهم فى العمل إلا إذا كانت ضمائرهم مرتاحة إلى ما سيقومون به . ويقينى أن الجيش إذا سار بدون مرضاة الله فقد سار إلى غير هدى . والأنانية تخالف تعاليم الدين ، والجندية . وإن الكنيسة ، والجيش معاً لا يقرانها فى الإنسان فتقضى التعاليم الدينية ، وتؤازرها فى ذلك التعاليم العسكرية . بأن يؤدى كل رجل واجبه بإخلاص وأمانة مهما كان نوعه ، وإن الانحطاط الخلقى فى صفوف الجيش أشد خطراً عليه من أعدائه ، فعلى الجيش أن يشن حرباً داخلية لتنظيم صفوفه قبل أن يفكر فى شن حرب خارجية ضد أعدائه ، لذلك لا نستطيع أن ننتصر فى أى معركة إلا إذا انتصرنا على أنفسنا قبل كل شىء »[1] .

فعلى التربية أن تقود الناس إلى الطريق الصحيح حيث يشع من وراء السحب ذلك القبس العلوى المنير ممثلا كل ماهو حق ، وكل ما هو عدل ، وكل ما هو جميل . ومن هنا تتجلى حاجة التربية الملحة إلى الدعامة الخلقية لتشييد صرح المدنية الشامخ ، ووقف تيار البربرية المتدفق الذى يكاد يطوح بالمثل العليا ، والمبادئ الأخلاقية السامية . ولتتخذ التربية إذن من الأخلاق صخرة قوية توقف هذا التيار الغاشم ، وتهيئ للنشء حياة أحفل بالسعادة ، وللإنسانية المعذبة الطمأنينة ، والاستقرار .

معنى الأخلاق

هذا وقد انقسم العلماء شيعاً ، وأحزاباً من حيث طريقة تناول موضوع الأخلاق ، فقد خلطوه بالشخصية حيناً ، وبالوجدان آناً ، وبالذكاء أحياناً ،

---

(١) جريدة الأهرام بتاريخ ٥/٣/١٩٥١ .

وزعم البعض أنه يستطيع دراسة الأخلاق عن طريق الكيمياء ، وتحليل عناصر الجسم مدعياً أن لبعض المواد الكيماوية التى يتركب منها الجسم أثراً واضحاً فى أخلاق الفرد . كما رأى آخرون إمكان دراسة الأخلاق عن طريق دراسة تقاطيع الوجه أو شكل الجمجمة . كما لم يحجم أنصار علوم التشريح والإحياء ، والوراثة عن الإدلاء بدلوهم فى هذا الموضوع زاعمين أن لهذه العلوم القدح المعلى فى اكتشاف حقيقة الأخلاق . ولكن عندما بزغ علم النفس ، وسطع نجمه ، وأصبح مستقلا بنفسه قائماً بذاته أسدى يداً بيضاء إلى قضية الأخلاق وذلك بمعونة علم الاجتماع .

وقد قامت مدارس تتنازع هذا الموضوع ، فذهبت مدرسة الوجدان أو العاطفة إلى أن الأخلاق مستمدة منها ، كما ذهبت مدرسة الإرادة إلى أن الأخلاق منتج من نتائجها ، وزعمت مدرسة العقل أو الذكاء أن الأخلاق نتيجة التفكير ، والعقل ، ولكل مدرسة من هذه المدارس أنصار ، وزعماء . ولقد شاهدت السنوات الأخيرة زيادة الاهتمام بدراسة الأخلاق . فكثرت المؤلفات الحديثة فى ألمانيا — وفى أمريكا بذلت محاولات جبارة لقياس الصفات الخلقية قياساً علمياً وقد اتفقت معظم هذه المؤلفات على أن الأخلاق جزء هام من الشخصية ، وأنها تشمل تنظيم النواحى الوجدانية ، والنزوعية منها وإليك بعض التعاريف :

أولا — تعريف الأستاذ ماكدوجال[1] :

"Well-developed character, is an integrated system of sentiments, a system that is a hierarchy dominated by a single master-sentiment and integrated by that domince."

الخلق القويم : هو نظام تصاعدى متكامل من العواطف تسيطر عليه سيدة العواطف ، وتكامله نتيجة لتلك السيطرة . فالخلق فى نظر « ماكدوجال » وجهة خاصة فى الشخصية النامية تؤدى بالشخص إلى :

(١) McDougall : Social Psychology, p. 343.

١ — التماسك — Consistency ، فالخلق يجب أن يكون سجية للنفس يصدر عنها السلوك عفواً فى جميع المواقف ، والحالات المماثلة أو المتشابهة فليس بخليق أن يعد الرجل كريماً إذا بذل أو أغدق فى موطن ثم بخل وأمسك فى موقف مماثل أو مشابه ، وليس بحقيق أن يوصف المرء بالشجاعة إذا استقبل الهول ، واستعذب الموت لطارئ من الطوارئ ثم أحجم فى موطن آخر يتطلب الإقدام والتضحية .

٢ — العزيمة ، الصلابة — Firmness : وليس معنى هذا اندفاع المرء فى نوع من السلوك فى ضلالة وغباء ، فإن فضائل المرء قد تستحيل بهذا إلى رذائل ، ولكنْ معناه أن يتدبر الإنسان الموقف ثم يعتزم العمل وفق ما تقتضيه الحال . فمثلا إذا أردت نجاحاً آخر العام فلا بد من العزيمة الصادقة للاستذكار والمثابرة .

٣ — ضبط النفس — Self-Control : فإذا حدثتنى نفسى أن أحيد عن عن طريق الفضيلة ، والشرف ، كى أصبح من الأغنياء فيجب أن يكون لدى من القدرة ما يكفى لضبط النفس ، وإبعادها عن هذه الرغبة التى لا تتفق ومبادئ الأخلاق .

٤ — التوجيه — Self-Direction :

وقدرة الإنسان على توجيه نفسه ، وعلى الاستقلال فى الشخصية وعدم الاعتماد على الغير أمر لازم فى تكوين السلوك الخلقى فالفرد يجب أن يكون قادراً على أن يوجه نفسه الوجهة التى يرى أنها تتفق مع المبادئ القويمة فالسجايا لا بد منها ، ولكن يجب أن توجه كلها إلى الخير العام ، وصالح الجماعة . والفضائل لازمة ، وألزم منها التوجيه إلى نفع الناس وخير المجتمع .

ثانياً — تعريف باجلى Bagley :

يرى « باجلى » أن الخلق عبارة عن كثير من العادات الصالحة النافعة ، فأساس الخلق فى نظره هو العادات النافعة وهذه إما أن تكون :

١ — عادات نافعة ، ومفيدة ، كالمشى باعتدال ، وتنظيف الأسنان ..إلخ .

٢ – منع النفس ، وضبطها عن الإتيان بعمل أو إظهار رغبة لا تسمح بها الحيازة المتحضرة .

ومن تحليل تعريف « باجلى »[١] نرى أنه يتخذ نفع العادات للمجتمع كأساس للسلوك الخلقى ، ومن استخدامه كلمة « عادة » كأساس للسلوك نفهم أنه يقصد وصف هذا السلوك بالتشابه ، والتماسك ، وأن هذا السلوك لا بد وأن يكون نتيجة لرغبة أو لتحقيق مبدأ .

على أن هذا التعريف يوحى إلينا بأن الخلق شيء آلى طالما يتخذ من العادة أساساً له . كما أن هذا التعريف قد أهمل أهمية العواطف فى تكوين السلوك الخلقى .

ثالثاً – تعريف روباك :

إن الخلق حالة أو ميل نفسى يتحكم فى الغرائز ، ويمنعها من تحقيق أهدافها ، وذلك بمقتضى مبدأ منظم لتلك الغرائز . وهذا التعريف يوقفنا على تحكم الخلق فى الغرائز ويغفل أهمية العادات ، والعواطف ، والمثل العليا كعناصر أساسية فى تكوين الخلق .

رابعاً – رأى هادفيلد .

الخلق هو قيمة النفس المتزنة ، والنفس المتزنة هى تلك النفس التى تنسقت فيها الميول الطبيعية ، والعواطف ، وتضافرت هذه الميول ، وتلك العواطف على غاية واحدة ، فالخلق صفة النفس ، والإرادة سلاحها . وهذا تعريب يمكن أن يتصف بالشمول ، والاتزان .

خامساً – رأى جون ديوى :

الخلق هو كل ما ينطوى عليه العمل من عمليات الإمعان أى الموازنة والتروى والرغبة ، أو الدافع سواء أكانت هذه العمليات قريبة أم بعيدة .

ومن تحليل هذا التعريف نرى أن « جون ديوى » راعى أن يذكر فى تعريفه « الدوافع » التى تدفع الشخص إلى العمل ، وهذه تكون ناتجة عن

(١) Bagley : The Educative Process : p. 120.

مبادئ الشخص كما راعى أيضاً أن العمل الذى سيصدر عن الشخص لن يصدر اعتباطاً ، ولكن عن روية ، وإمعان وتحليل ،واختيار فهو أبلغ فى إظهار الناحية الخلقية . زد على ذلك أن هذا التعريف يتضمن سجايا الشخص النفسية التى تدفعه فى النهاية إلى العزم والعمل، وأخيراً لو أننا تأملنا جيداً هذا التعريف لوجدنا أنه يتضمن تكوين عواطف إذ أن الرغبة فى شيء تؤدى إلى تكوين عاطفة نحوه .

سادساً — تعريف كلباتريك :

يرى كلباتريك أن هناك ثلاثة أشياء هامة فى كل عمل خلقى هى :

١ — الحساسية، لما يحتمل أن يتضمنه موقف ما .

٢ — الروية ، والإمعان فيما يجب عمله .

٣ — الرغبة ، الملحة فى تنفيذ العمل .

فالحساسية نحو موقف من المواقف تتضمن إدراك الموقف ،ورؤية العوامل التى يتضمنها والعواقب الممكن أن تنتج عنها ثم اتخاذ قرار معين وهذا القرار يتوقف على معلومات الشخص ، وتجاربه ، ومعرفته ، كما يتوقف على نوع تفكيره ،وذكائه ، وأما التروى فيتطلب من الفرد أن يكون لديه هدف معين ، وأن يكون قادراً على التبصر فى الأمور ،وأن يكون لديه مقياس مكون من المبادئ ، والمستويات التى كونها لنفسه أثناء حياته عن طريق تجاربه الشخصية، ومعلوماته ، وتجارب المجتمع .

ومن التعاريف السابقة نلاحظ أولا أن الكتّاب حينما يتكلمون عن الخلق لا يجيدون بيان ما هيته بقدر ما يجيدون التكلم عن وظيفته فى الحياة البشرية ويمكن أن نستنبط أن معظم الكتاب يتفقون على أن الخلق يؤدى إلى الوظائف الآتية :

(ا) يجعل سلوك الإنسان متصفاً بالثبات،والتماسك ، والتوافق والاضطراد فمثلا : عواطف الإنسان نحو أسرته لا تتصادم مع عواطفه نحو وطنه بل إن عواطفه جميعاً تعمل بشكل منسجم ومتوافق .

(ب) يمكن التنبؤ بتصرف الشخص ، وسلوكه فى المواقف المختلفة ، فإذا عرفت خلق فرد من الأفراد يمكننى أن أتنبأ بما سيعمله فى وقت معين.

(حـ) إن الخلق يؤدى بالشخص إلى أن يتجه بانتظام ، وباستمرار نحو غاياته العظمى فهو يبذل جهده لكى يصل إليها ، ويضع نصب عينيه المثابرة سبيل تحقيقها سواء أكانت هذه الغايات فى العمل أم فى اللعب .

(د) الخلق يعطى قوة فى الإرادة ، وفى العزيمة ، فهو يمكن الشخص من أن يحدد اختياره للمسلك المستقيم فى أى موقف من المواقف مهما يكن الاختيار قاسياً ، والمسلك صعباً ، كما أن الخلق يزود الفرد بالقدرة على الثبات والتمسك بالعزيمة .

(هـ) أن الخلق نظام معقد للغاية ينمو ببطء، ويتألف من تأكيد عوامل كثيرة فى الحياة ، وتدخل فيه مركبات متعددة هى :

١ — الغرائز . وهذه يجب أن تخضع لمبدأ يسيرها ويتحكم فيها .

٢ — العادات ، ويجب أن يراعى فى تكوينها منفعتها للصالح العام .

٣ — العواطف وهذه يجب أن تكون فى أساسها عواطف حب لكن ما هو حق ، وكل ما هو خير ، وكل ما هو جميل . كما يجب أن تكون فى أساسها عواطف كراهية لكل ماهو قبيح ، وكل ما هو شر ، وكل ما هو باطل .

٤ — انتظام العواطف نفسها فى نظام وهيئة عليا بحيث لا تتصادم — وبحيث تندمج كلها فى عاطفة اعتبار الذات .

هذا، ويجب أن نزيد القارئ علماً بأن تعريفنا للأخلاق تعريفاً علميّا أو سيكولوجيًّا يفقدها حيويتها وتأثيرها وتلك الحيوية، وهذا التأثير هما مايهمنا من الأخلاق، فوق كل شيء آخر وهنا نجد أننا مضطرون إلى النزوع بالأخلاق منزعاً اجتماعيّا ، وفى هذا المنزع سنعثر على قوتها ، وفاعليتها التى ضاعت عندما عهدنا بها إلى العلوم البحتة ولما كان الإنسان اجتماعيًّا بطبعه كانت أخلاقه لا تظهر إلا فى وسط اجتماعى ، فالأخلاق تؤثر ، وتتأثر بالوسط الاجتماعى ، والنظم الاجتماعية ، وإذن نستطيع أن نقول : إن الخلق هو نشاط

الفرد فى المجتمع البشرى ، وميوله اللازمة له نحو نظم الجماعة ومنشآتها ، واتجاهاته الفكرية نحو من يحيط به من الناس ، سواء أكانت هذه الاتجاهات مما يفيد أو يضر بالجماعة البشرية .

ولو أننا تناولنا الأخلاق من حيث وظيفتها أو أردنا أن نعرف الخلق الفاضل لقلنا : إنه الذى يرمى إلى أفضل الحالات الاجتماعية ، وفى الوقت نفسه يدفع صاحبه إلى أن يسعى ويعمل بعقل وروية على تخير الوسائل التى بها يدرك هذا الغرض الأسمى . ويقول جون ديوى : « لا نستطيع أن نغير الأخلاق بالوعظ والإرشاد دون أن نغير نظمنا العملية والسياسية لأن هذا الزعم يناقض مبدأنا فى أن الأخلاق ما هى إلا ميول مؤثرة فى الحياة الاجتماعية » ويقول أيضاً : « إن الأخلاق هى مجموعة رغائب الفرد وميوله الفعالة التى تجعله دائماً على استعداد للإتيان ببعض الأفعال ، ومغرماً ببعض النتائج ، وفى الوقت نفسه كارهاً لبعض الأفعال والنتائج الأخرى » فالأخلاق إذن هى حياة الفرد فى الجماعة ، أو هى السعى إلى غاية معينة لها علاقة بالغير ، أو هى ميول تتحول إلى نتائج وأغراض ، لا بل هى تغيير للحالة الاجتماعية أياً كان نوع هذا التغيير ومقدار أثره فى المجتمع وإذن : هى السلوك وهى الحياة ليس غير ، وإلا فماذا عساها أن تكون إن لم تكن كذلك ؟! » .

السلوك والأخلاق

يقول ديوى : « إن أول ما يجابهنا فى بحثنا هذا هو الفضيلة العرفية التى تقسم الحركة أو النشاط إلى قسمين متقابلين يسميان فى كثير من الأحيان بالداخلى والخارجى ، أو الروحى والجسدى ، ففى الفضيلة تتطور هذه النظرية إلى عراك عنيف بين الدافع للعمل ونتيجته أو بين الخلق والسلوك » فالخلق هو شىء باطنى فى الإنسان لا علاقة له البتة بالبيئة إلا عن طريق شىء آخر وهو السلوك . والناظر إلى الإنسان لا يرى الأخلاق ، وإنما يشاهد العمل أو الفعل ، فالأخلاق هى السبب والسلوك والعمل هو النتيجة وهذا التقسيم من صنع الفلسفة الثنائية التى ابتدعها ديكارت .

الأخلاق والغايات والوسائل

إن غاية الأخلاق هى صالح الجماعة ، ولكن ما الوسيلة إلى تلك الغاية ؟ وهل يسمح الخلق الشريف باستعمال وسائل قد لا تكون مرضية فى سبيل الوصول إلى غايات سامية ؟ أى هل تبرر الغاية الواسطة بأى حال من الأحوال ؟ وهل يستطيع إنسان على خلق عظيم أن يكذب مثلا لغاية شريفة عنده ؟ أم نزعم أنه متى كذب فقد انهدم ركن أساسى من أخلاقه ، وهل يحل للإنسان أن يريق دم أخيه فى الإنسانية فى سبيل القومية أو الديمقراطية أو العدل ، أو أى مبدأ إنسانى شريف أو يظن أنه شريف ؟ وبمعنى آخر هل يمكن التخلق بالأخلاق الفاضلة فى حضارة معقدة كل التعقيد كحضارتنا هذه ؟ ولقد تناولت الفلسفة الثنائية الغاية والوسيلة فيما تناولت وزعمت أن الغاية هى شىء موضوعى قائم بذاته وأن الوسيلة هى الطريق إليها أو أنهما شيئان منفصلان ، ومن هنا ظهر التضارب بينهما . . وأخذ الفلاسفة يبحثون فى هل تبرر الغاية الوسيلة التى يستعملها الإنسان فى الوصول إليها . . . ولو صدقت تلك النظرية الفلسفية الثنائية العتيدة لكان لكل إنسان أن يدعى أن الغاية تبرر الواسطة أيّا كانت درجة الأخيرة من الأخلاق والفضائل .

وقد يعترض البعض على أن هذا الزعم مقوض للفضيلة . ولكن ماهى الفضيلة ؟ أليست هى غاية سامية ؟ أليست هى شيئاً واقعيّا فى مستوى الحياة العادية ، أم فى خيال حالم ؟ فإذا كانت — وهى كذلك — أمراً فى مستوى الحياة العادية ، وإذا كنا قد اتفقنا على أن نستمسك بالأخلاق العملية فقد وجب علينا أن نسعى وراء غايات ليس غير ، وأن نفترض الوسائل أموراً ثانوية لا نهتم بها . وعلى هذا فالإنسان الفاضل يستطيع أن يكذب دون أن يمس ذلك أخلاقه فى شىء ، لا ، بل يستطيع أن يفعل أكثر من ذلك فيخدع غيره ويغش ويسرق ويرتكب ، كل هذه المحرمات إذا كانت هذه هى السبيل الوحيد إلى غايته الشريفة . هذا إذا صدقت نظرية الفلسفة الثنائية . . ولكنها لم تصدق فنظرية

فلسفة التوحيد هى الجديرة بالاتباع ففيها الغاية والواسطة شيء واحد . . ويمكننا أن نقول إن الفعل الحسن لا يصح أن يكون وسيلة لشيء ما . كبناء الأخلاق مثلا . ثم إن قول الصدق ليس وسيلة للحق الأعلى مثلا . لأن الفعل الحسن غاية فى نفسه ، وقول الصدق هو الغاية التى ليست وراءها غاية . . ويقول الأستاذ « ديوى » عندما يطلق الإنسان بندقيته ، على غرض ما ، فهل إطلاق « البندقية » هذا هو الغرض فى ذاته ؟ أم إصابة المرمى هو الغرض ؟ ثم أيهما الواسطة لذلك الغرض ؟ والحق أن إصابة الهدف هو الغرض من إطلاق « البندقية » فالهدف هو الغرض والإطلاق هو الوسيلة ، ولكن يجوز لنا أن نقول فى الوقت نفسه إن إصابة الهدف هى الوسيلة لحسن إطلاق البندقية فكلاهما إذن غرض ووسيلة فى الواقع ونفس الأمر ، ويقول الأستاذ « كلباترك » يحدث كثيراً أن نطلب الغاية لأنها وسيلة لغاية أخرى . ويحدث أيضاً أن نطلب الغاية لنفسها ، لا لأنها وسيلة لشيء آخر ، فقد يكون المال هو الغاية التى لا يمكن أن تكون وسيلة لشيء آخر ، أو يكون إطفاء شهوة ملتهبة كتكديس المال هو الغرض ، فالمال إذن وسيلة أو هو غاية ووسيلة فى وقت واحد ، وهذا رد على قول كلباترك . وفى هذا يقول جون ديوى : « الغاية هى حلقة فى سلسلة الأفعال ترى عن بعد ، والوسيلة هى نفس الحلقة ، ولكنها ترى عن كثب ؛ فالغاية هى آخر عمل يفكر فيه الإنسان فقط ، والوسائل هى الأفعال التى تسبق ذلك الفعل فى الترتيب الزمنى » ويقول أيضاً : « الغاية والوسيلة اسمان لشيء واحد – فهذان الاصطلاحان لا يدلان على تباين فى مسمياتهما ولكن يرميان إلى التباين فى قدرهما أو قيمتهما » ويقول أيضاً : « فى الحق أن الغاية البعيدة ماهى إلا وسيلة فى الزمن الحالى . والفعل فى الزمن الحاضر ليس سوى وسيلة لغاية بعيدة » .

وإذن فالخلق ليس وسيلة إلى خير الجماعة البشرية فقط ، ولكنه غاية فى نفسه . وأيضاً إن خير الجماعة بدوره وسيلة للخلق الحسن . وعن هذا فوزن الأخلاق بميزان الحق يتطلب منا أن نوحد بين الدافع للفعل ، والغاية التى وراءه . لأن كيفية العمل وماهيته وحدة لا تقبل التجزئة .

المشكلة الخلقية

يقصد بالسلوك الخلقى تطبيق مستويات السلوك التى يقبلها مجتمع من المجتمعات ويعتقد أنها عنصر أساسى لحياة الجماعة ، ولكن فى خضم هذا العالم المتغير الذى يتحرك بسرعة ، ويعتريه التغيير بين آن وآخر ، نجد أن الكثير من مستويات السلوك التى كانت مقبولة فى وقت من الأوقات تعرضت لنقد لاذع نظريًّا ، ورفضت أن تطبق عمليًّا . وهذا هو سر المشكلة الخلقية .

فى المجتمعات البسيطة التى لا تتغير أنماط الحياة فيها من جيل إلى جيل أو من قرن إلى قرن — تغييراً محسوسا يتمكن كل فرد فيها من أن يعرف الخير من الشر فى بساطة ومن غير تعقيد . على أن هذا الموقف يلحقه التغير فى المجتمعات المتمدينة ولنضرب للقارئ مثلا لتوضيح ذلك بعائلات المهاجرين المستوطنة فى « ولاية نيويورك ». فالآباء فى هذه العائلات خضعوا أثناء تربيتهم لقوانين أخلاقية هى أكثر ملاءمة للمجتمعات البسيطة. فهم يعتقدون مثلا أن البنات يجب أن يرجعن إلى منازلهن فى وقت مبكر فى المساء ، كما أنهم يؤمنون أنه من الخطأ أن يختلط البنات بالبنين . على أن مثل هذه المستويات للسلوك قد تكون مناسبة لمجتمع لا يعج بمظاهر المدنية الحديثة ، مجتمع خال من وسائل اللهو خال من وسائل المواصلات السريعة ، مجتمع ينعزل فيه بيت العائلة عن غيره من البيوت ، مجتمع فيه يكسب الرجل قوته وتقوم المرأة برعاية البيت ، مجتمع يقوم فيه زواج الأبناء بعد مفاوضات يقوم بها الآباء ، وكلنا يعلم كيف ينظر أهالى المجتمع الصاخب إلى مثل هذا السلوك بنظرات ملؤها الاحتقار ، والاشمئزاز . فالموقف فى الوقت الحاضر يتطلب مستويات جديدة للسلوك . وأن ما يحدث عادة لا يخرج عما يأتى : يتمسك الآباء عادة بأهداب التقاليد ، وبعد صراع . وأخذ ورد نجد أن الأبناء يتحررون من هذه التقاليد ويتركون الآباء وشأنهم .

ولقد كانت التربية الخلقية قديماً لا تعدو تنشئة الفرد على المبادئ الخلقية

الشائعة أو المعروفة بطريق القدوة والمثل الصالح أو بطريق التلقين . ولكن هذا أصبح غير كاف فى وقتنا الحاضر . ومما لا شك فيه أنه لم تنقطع صلتنا بالماضى مطلقاً فلا زال مجتمعنا متأثراً ببعض المبادئ الخلقية القديمة ، ولا يزال الطفل يتأثر بها خلقياً بطريق غير مباشر . وكن الجزء الأعظم من تلك المبادئ الخلقية أصبح لا يناسب العصر الحاضر . وسبب ذلك ما لحق المجتمع من تغيير ، ومن استخدام الآلات لخدمته ففى عصر جنون السرعة نجد أن شرب الخمر مثلا يثير مشاكل لم تدخل فى يوم من الأيام فى عقل الناس فى العصور الوسطى . وفى عصر الإنتاج الآلى يجد العامل نفسه وقد توزع ولاؤه بين اتحاد المهنة الذى يأمره بالإضراب عن العمل ، وبين صاحب العمل الذى هو ولى نعمته . فأين مواطن الخير ، وأين مواطن الشر فى مركز الزوجة الجديد ، عندما يضيق منزلها إلى حجرات أربع وعندما يتناول جميع أفراد الأسرة طعامهم فى المطاعم خارج المنزل ؟ وهل يخضع طفل المدرسة الابتدائية اليوم ذلك الخضوع الأعمى الذى كان يدين به الطفل فى القبائل التى تقيم وزناً كبيراً للأب ؟ تلك بعض المشاكل الخلقية التى نقابلها فى مجتمعنا الحديث فى الوقت الحاضر ، وقد امتلأت بها الروايات وهذه المشاكل لا يمكن مطلقاً أن تجد حلاً لها فى مستويات الأخلاق التقليدية .

وعلى الرغم من ذلك فهذه المشاكل لا بد من أن تحل، فلا بد من أن يكون لنا نظام مستنير نحيا فى ظله . ولا بد وأن يكون لنا مستويات فى السلوك يقبلها كل فرد . وهذا أمر ضرورى لحياتنا وإذا أخفقنا فى تحقيق ذلك فمعنى هذا إخفاقنا القاطع فى مدنيتنا الحديثة – وهدفنا الذى نرمى إليه هو أن نعمل لتحقيق مثالية أخلاقية تهدف لا إلى جمود اجتماعى ، بل إلى استنارة اجتماعية . ولا بد وأن تعمل التربية على تنوير الفرد بهذه الاتجاهات الاجتماعية المتغيرة التى يعيش فى خضمها ، ويجب أن تعمل التربية على أن تخلق فى الإنسان اتجاهاً عقلياً اجتماعياً يمتاز بالمرونة والابتكار ، والتقدم عماده البصيرة النافذة للمشكلات الاجتماعية التى نعيش بين ظهرانيها ، وأن نبتعد كل البعد عن أن نجعله يستسلم

لمجموعة من الآراء التقليدية عن الخير ، والشر . ومن هنا يجدر بنا أن ننتقل بالقارئ إلى دراسة مستويات السلوك .

مستويات السلوك

لو أننا نظرنا إلى سلوك الأشخاص المختلفين لوجدنا هذا السلوك يتغير من شخص لآخر ويختلف مهما كان الموقف واحداً بالنسبة لهؤلاء الأشخاص . وإن اختلاف هذا السلوك وتعدده مما جعل « مكدوجال » يحاول أن يجعل هناك مستويات يختلف السلوك بالنسبة إليها . وقد بدأ فى تقسيمه هذا من المستوى الأولى البدائى إلى أرقى مستويات السلوك ووجد أن هذه المستويات يمكن إجمالها فى أربعة مستويات متتابعة المراحل ، من الضرورى لكل فرد أن يرقى فى سلمها متدرجاً فى الصعود ، فلا بد أن يمر بالمرحلة الدنيا قبل أن يصل إلى العليا ، وبالمستوى الراقى قبل أن ينتقل إلى ما هو أرقى منه وهذه المستويات هى :

١ — المستوى الأول : ويشمل مرحلة السلوك الغريزى الذى يتعدل فقط بتأثير الألم واللذة pain & pleasure اللتين يحصل عليهما الفرد أثناء النشاط الغريزى .

٢ — المستوى الثانى : ويشمل المرحلة التى يتعدل فيها السلوك الغريزى بتأثير الثواب والعقاب اللذين يمنحهما الوسط الاجتماعى .

٣ — المستوى الثالث : ويشمل المرحلة التى يتحكم فيها المدح والذم الاجتماعى فى تعديل السلوك الغريزى .

٤ — المستوى الرابع : هو تلك المرحلة العليا التى ينظم فيها السلوك بواسطة مثل عليا تمكن الإنسان من أن يعمل ما يراه حقيقياً وخلقياً بالعمل فى نظره ، دون اعتبار للمدح أو الذم من الوسط الاجتماعى الذى يعيش فيه .

وسنحاول أن نذكر مثلا يوضح ذلك :

فنحن بصدد طفل صغير (حوالى الخامسة من عمره) شعر بدافع الجوع ، فدفعه هذا الدافع إلى البحث عن الطعام فساقته قدماه إلى المطبخ ، وعن طريق

المصادفة يجد «كرسيًّا» بجوار «النملية» . فيتسلق فيجد نفسه أمام ما لذ وطاب من الطعام ، فيمد يده ويتناول ما شاء ثم يترك المكان دون أن يتكلم وينهمك فى مهام حياة الطفولة : من لعب ، وحركة . . إلخ .

وفى اليوم الثانى يتكرر الموقف ، ويدفعه دافع الجوع إلى البحث عن الطعام ، وتشجعه الارتباطات الشهية التى ارتبطت بطعام الأمس . وفى هذه الحالة يدفع الكرسى أمامه إلى حيث يوجد الطعام ثم يتسلقه ، ويهم بتناول ما يحلو له . وهنا وفى هذه اللحظة تفاجئه أمه ، وتكشف ما كان من أمره . ونظراً لأنها تحافظ على مستويات السلوك ، وتريد تنشئة الطفل تنشئة خلقية صحيحة ، نجدها تبدأ فى عقابه ، وتذيقه طعم الألم فينصرف عن الطعام باكياً ، مهموماً .

وفى اليوم الثالث يتكرر الموقف ، ويصبح الطفل بين دافعين . دافع فطرى هو الجوع ، ودافع تربوى هو الخوف من ألم العقاب . ونظراً لأن الدوافع الفطرية قوية ، وعميقة فى النفس عمقاً عظيماً ، يتقدم الطفل إلى حيث يوجد الطعام غير عابئ مطلقاً بما كان من لون العقاب ، ويهم بتناول بعضه . وتفاجئه أمه للمرة الثانية ، وتصب عليه جام غضبها .

وفى اليوم الرابع قد يتكرر الموقف ، ولكن فى هذه الحالة نجد أن عمق ألم العقاب يتغلب على دافع الجوع ، ويجعل الطفل يعدل سلوكه فيتقدم إلى أمه فى أدب وحياء راجياً إياها أن تنفحه ببعضه : وفى هذه الحالة تقول : إنه قد حدث تغيير فى سلوك هذا الطفل أى أن سلوكه قد تعدل ، وانتقل من مرحلة إلى أخرى إذ انتقل من مرحلة السلوك الغريزى الذى يعدله مبدأ اللذة أو الألم إلى المرحلة الثانية وهى مرحلة السلوك الغريزى التى يعدلها الثواب ، والعقاب . وهكذا يستمر الطفل فى طفولته الثانية مسيراً بهذين المبدأين على التوالى إلى أن يدخل المراهقة ، والشباب وفى هذه الحالة ينتقل إلى المستوى السلوك الخلقى الذى يعدله المدح أو الذم .

ويخضع الشباب للمستوى الثالث ، ويهمه حكم الرأى العام فيه ، فإذا

كان فتى أو فتاة أصبح حساساً لرأى الناس فيه ، يود أن يعدل من سلوكه بحيث يحصل على مدح المجتمع ، وأن يبتعد عن مواطن الردى حتى لا يقع فريسة لنقد المجتمع . والمجتمع الذى يخافه على درجات فقد يخاف من مجتمع الأصدقاء أو من المجتمع المدرسى أو من المجتمع الأكبر .

وإذا ما اشتد عصب الشاب ، ودخل فى مرحلة الرجولة ، وكان ذا مثالية خلقية عظيمة نجده ينتقل من المرحلة السابقة إلى مرحلة المثل الأعلى : فهو لا يعبأ مطلقاً بمدح المجتمع أو ذمه ، ولكن يعمل نتيجة صرخة الضمير أى يسيره ضميره . فلا يقوم بعمل إرضاء للزعماء أو الرؤساء ، ولكنه يعمل الخير من أجل الخير — وكذلك لا يقدر الجمال من أجل النفع ، ولكن يقدر الجمال من أجل الجمال ، ولا يصل إلى هذه المرحلة إلا كل من كان متين الخلق ، ثابتاً على المبدأ كسقراط الذى فضل أن يشرب كأس السم مترعة حتى الثمالة على أن يغير رأيه . وكذلك لم يصل إلى هذه المرحلة إلا الأنبياء ، وبعض الزعماء الذين تعرضوا لجميع أنواع الأخطار ، والأذى ، والاحتقار ، ولكنهم تمسكوا بعقيدتهم بالرغم مما وقع عليهم من آلام .

فالنمو الخلقى إذن يسير فى مراحل أربع هى :

أولا — مرحلة الحذر The Prudential Stage

ثانياً — مرحلة السلطة The Authoritaian Stage

ثالثاً — المرحلة الاجتماعية The Social Stage

رابعاً — المرحلة الشخصية The Personal Stage

مراحل النمو الخلقى

أولا — مرحلة الحذر :

نحن لا نطلب من الحدَث الصغير أن يكون قويم الخلق ، فسلوكه كما سبق أن عرفنا تتحكم فيه دوافعه الغريزية ، كما أن أعماله لا يمكن أن تقاس بمقياس الصواب أو الخطأ فهو ليس بالأخلاقى ولا

بغير الأخلاقى he is neither moral nor immoral بل هو كائن حى تسيره دوافعه . وسرعان ما يتعلم أن بعض الأفعال لها نتائج ضارة ، فالنار تحرق ، والموسى تجرح ، وبذلك يأخذ فى السيطرة على دوافعه الغريزية . وفى اللحظة التى تبدأ فيها هذه السيطرة يمكن أن يقال إن نموه الخلقى قد بدأ — فالطفل بذلك يصل إلى مرحلة بدائية من مراحل السيطرة الخلقية يمكن أن نطلق عليها اسم مرحلة الحذر . فى هذه المرحلة يسيطر الطفل على سلوكه خوفاً من النتائج الطبيعية .

ثانياً — مرحلة السلطة :

ويصل الطفل إلى المرحلة الثانية من مراحل النمو الخلقى عندما يتمكن من التفرقة بين الناس ، وبين الأشياء فى بيئته فبعض أفعاله سيجد أنها تسبب رضاء الناس ، وهذا يصحبه عنصر من عناصر السرور . كما أن بعض الأعمال الأخرى تسبب سخط الناس وهذا يصحبه عنصر من عناصر الألم . وهكذا يتحكم فى أفعاله سلطان البالغين حوله — وهنا يمكن أن تقول : « إن الطفل قد وصل إلى مرحلة السلطة » .

ثالثاً — المرحلة الاجتماعية :

وباتساع دائرة الطفل الاجتماعية ، يصبح شاعراً بنفسه كعضو فى جماعة ، وسرعان ما يكتشف أن أفعاله يجب أن تكون مسايرة لما يراه الرأى العام ، هذا إذا أراد أن يحتفظ بعنصر السرور الذى يشعر به من عضوية الجماعة . وهذه هى المرحلة الاجتماعية ، وهى أرقى مرحلة من مراحل النمو الخلقى يصل إليها بعض الناس فدوافعهم تتحكم فيها العناصر الخارجية كالحكمة ، والسلطة ، قوة الرأى العام . على أن عامل النمو لدى هؤلاء لم يصل إلى تمامه .

رابعاً — المرحلة الذاتية أو المرحلة الشخصية :

وهى أرقى مراحل السلوك الخلقى ، ولا يتمكن المرء من الوصول إليها حتى يصبح قادراً على التحكم فى دوافعه ومعنى هذا أن سلوكه يخضع لمثل أعلى كونه الفرد لنفسه . والفرد الذى يصل إلى هذه المرحلة من مراحل السيطرة الخلقية

(مرحلة السيطرة الشخصية) لا بد وأن تسيره قوة باطنية، تلك القوة التى خلقتها ذاته المثالية ، فأفعاله ستكون متفقة مع أفعال تلك الشخصية التى اتخذها مثلا أعلى له ، وإذا احتاج الأمر نجد أنه لا يعبأ بالرأى العام ، ويهمل عناصر السلطة ويحتقر جميع أنواع النتائج المختلفة(١) :

على أن هذه «المرحلة الرابعة» يجب أن تصبح الهدف الأسمى الذى يتحرك نحو تلاميذ مدارسنا ، والجماعة المدرسية يجب أن تكون خلاصة مثالية أو نموذجاً للعالم الخارجى — An idealized epitome or model of the world .

ولكى نزيد القارئ تفصيلا لتلك الحقائق الخاصة بنشأة السلوك الخلقى لدى الطفل ، وتطوره نسوق له هذا المثل الآتى(٢) :

« أيمن » طفل فى السابعة من عمره قدر له أن يزور مدينةصاخبة لأول مرة فى حياته وأن يؤخذ فى رحلة قصيرة راكباً الترام ،فيعجب أيما إعجاب بما يقوم به السائق وبائع « التذاكر » من الأعمال ويوجه إلى أمه سيلا من الأسئلة عنهما مما يسبب لها ارتباكاً غير قليل وحيرة شديدة ، والآن وقد انتهت الرحلة وشربت العائلة « الشاى » بدأ « أيمن » يمثل المشاهد التى رآها بعد ظهر ذلك اليوم ، وسرعان ما يتخذ من حجرة الاستقبال تراماً ، ومن أمه وعماته ركاباً

---

(١) ويمكن أن نبين ذلك برسم تخطيطى يوضح المستويات الأربعة المقابلة للمراحل الأربع الأساسية لتطور السلوك وهى :

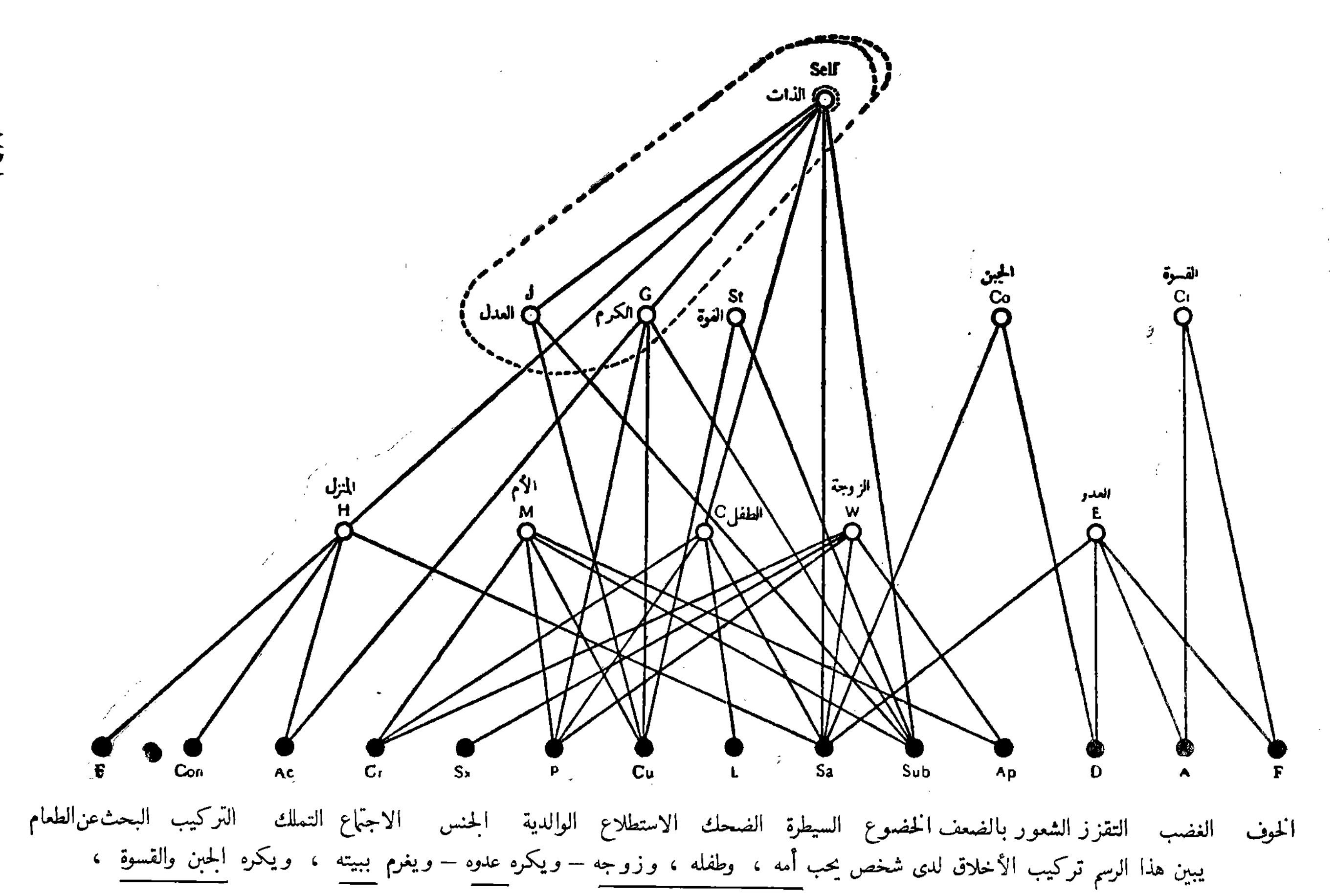
أولا : مستوى السلوك الغريزى وعماده الغرائز الآتية : البحث عن الطعام — التركيب — التملك — الاجتماع — الجنس — الوالدية — الاستطلاع — الضحك — السيطرة — الخضوع — الشعور بالضعف — التقزز — الغضب — الخوف .

ثانياً : مستوى العواطف الحسية — كعواطف الحب (للمنزل — للأم — للطفل — للزوجة) وعاطفة الكراهية نحو العدو .

ثالثاً : مستوى العواطف المعنوية : كحب العدل . والكرم. وتقدير القوة، كراهية الجبن ، والقسوة .

رابعاً : المستوى المثالى وهو مستوى عاطفة احترام الذات . (انظر الرسم)

(٢) آثرنا أن نأخذ بآراء « سير برسى نن » فى هذا الموضوع لأهميتها ووضوحها عن كتاب « التربية » مادتها ، ومبادئها الأولية ترجمة صالح عبد العزيز.



يبين هذا الرسم تركيب الأخلاق لدى شخص يحب أمه ، وطفله ، وزوجه — ويكره عدوه — ويغرم ببيته ، ويكره الجبن والقسوة ، ويعجب بالقوة ، والعدالة والكرم ويتصف باحترام الذات .

ومن الرسم يتبين أن العدالة ، والكرم قد دخلا ضمن عاطفته الذاتية وامتدت عاطفة اعتبار الذات فشملت بيته ، وطفله .

نقلا عن ماكدوجال — علم النفس الاجتماعي صفحة ٤٤٠

له ، أما هو فقد كان يقوم حيناً بدور بائع التذاكر واضطر إلى القيام بمهام السائق أحياناً نظراً لعدم وجود زميل له يساعده فى مهام عمله ، وقد جهز نفسه بحقيبة تشبه حافظة نقود الكمسارى كما استعان بجرس المائدة ليحل محل الجرس الكهربى ، ثم بدأ يجمع النقود ، ويبرز التذاكر المسننة بعناية ، ويوقف الترام مرة ثم يسيره أخرى ، وتارة يسرع فى القيادة وطوراً آخر يندفع نحو « فراملە » ليوقف بها القاطرة أو يستخدم آلة التنبيه ليحذر بها المارة الذين يعترضون طريق الترام ، وفى وسط هذه الحماسة الشديدة تهبط عليه الخادم لتأخذه قسراً إلى الحمام أو للنوم وسط موجة عظيمة من الاحتجاج والمعارضة .

وقد يظل الطفل على هذه الحال يومين أو ثلاثة ، ثم سرعان ما يتصور عظمة الفرسان أثناء سيرهم فى الاستعراضات العسكرية بحرابهم ودروعهم البراقة ، وقد يمر بمخيلته صورة اللبان وهو يقوم بدورته اليومية بمعداته ومنتجاته ، وعلى هذه الحال يصبح عامل الترام فارساً أو لباناً أو . . . إلخ .

دعنا الآن نستعرض حقائق هذه القصة فى ضوء معرفتنا : إن أول ما نلاحظه فى مثل هذه القصة هو أنها تبدأ بدافع غريزة معينة هى غريزة حب الاستطلاع ولكن هذه الأدوار التى قام بها « أيمن » — دور عامل الترام ، والفارس ، وغيرهما — لم تمر أمام عينيه كأحداث جديدة تافهة تجذب انتباهه ثم تنقشع ، ولكنها ذات تأثير فعال ، وفى الوقت نفسه لم تكن شاملة وعسيرة النفوذ بحيث تسلمه إلى العجز أو تثير فيه الخوف أو تشعره بالاستكانة ، ولكن فيها من القوة ما يثير لديه الرغبة فى تعديل نفسه وتكييفها والتى تقوم بعمل أو تستجيب لشىء لا يمكن إغفاله ، واللعب الذى يعقب ذلك ما هو إلا تنبيه لهذا المثير . تلك هى الناحية الإيجابية للسلوك التى تتبع وتكمل الناحية السلبية السابقة والتى يقويها عنصر الشعور بالسيطرة الذى قد يصل فى وقت من الأوقات إلى مستوى الغرور أو الاعتداد بالنفس الزائد عن الحد .

يحسن بنا بعد ذلك أن نلاحظ أنه فى الوقت الذى يتجه فيه « أيمن » للتعبير عن ذاته فى شكل سائق الترام مثلا فإن جميع النزعات الفردية والميول

الوجدانية التى تنتابه تأخذ اتجاهاتها من ذلك المظهر للتعبير عن الذات ، كل على حسب أهميته واتصاله بالموضوع ، فغريزة حب الجمع يتجلى فى بيع التذاكر ، وغريزة الحل والتركيب تعرب عن نفسها أثناء فحص التذاكر ولا يثور « أيمن » غاضباً إلا إذا تدخل أحد فى عمله ، ولكن يلحقه الغم والحزن إذا فشلت تجربته أو ضاعت منه الفرصة هذا فضلا عن أن الرغبة تحفزه دائماً للعمل كما أن الأمل يحدوه إلى تكراره وتجديده .

وقد نطلق على هذا النوع من اللعب اسم بناء الشخصية التجريبى (الذاتية) وذلك لأنها لا تختلف عن العملية الحقيقية فى بناء الذاتية إلا من حيث عدم الثبات النسبى فى نتائجها ، وفى مرحلة اللعب الإيهامى تصبح غريزة لدى الطفل كالإبرة المغناطيسية الحائرة فتارة تتجه اتجاهات خاصة ، وتارة أخرى تنتحى ناحية مخالفة متأثرة بغريزتى السيطرة والخضوع حاملة معها الميول الوجدانية الأخرى التى تتجه نحو تحقيق الأهداف التى ترمى إليها تلك الغرائز : إن « أيمن » فى سن السابعة قد كان حراً يولع بكل شىء ولعاً مؤقتاً غير مستمر وما أن يصل إلى سن الثانية عشر حتى يبدأ اهتمامه يتركز فى شىء واحد ويتهيأ للدخول فى حياة عملية محددة تبشر بأنه سيكون مهندساً كهربائياً مثلا ، وهو فى هذه السن لا يهتم مطلقاً بعمل « كمسارى الترام » أو بائع اللبن ويقنع بأن يترك للآخرين فرصة بناء مجدهم سواء أكان ذلك فى الجيش أم فى غيره دون أى تدخل منه فى شئونهم ، أما هو فقد اتجهت غريزة السيطرة عنده وجهة الهندسة الكهربائية ولا يمكن تحويله عن هذا الاتجاه إلا فى أوقات العطلة ، وأما فيما عدا هذا فإنه لا يوجد هناك من حيث المبدأ فرق مطلقاً بين شخصية « أيمن » هذا وهو ابن العشرين وبين الشخصيات المتعددة التى يتقمصها وهو فى سن السابعة ، فمميزاته الرئيسية لا تزال موجودة ، فحياته الغريزية والوجدانية ما زالت سائرة فى طريقها ذلك الطريق الذى رسمته نزعة « إثبات الذات » فالدوافع الدفينة فى غريزة حب السيطرة والحل والتركيب كلها تخدم ميل « أيمن » الغلاب وتنظم فى اتجاه علمى ومهارة فنية ، وتتعاون

معها تلك الوجدنات التى تتصل بالذات كالغضب والانفعالات الأولية والثانوية لتساعده فى توجيه نموه الرئيسى ، وقد لا يمضى وقت طويل حتى تتمكن العين المجربة من أن ترى أن هيئة الطفل ولباسه قد كشفتا عن شخصية مهندس كهربائى وقد يكون من الصعب عليه أن يخفى مهنته إذا ما تحادث مع شخص غريب عنه ولو فترة قصيرة من الوقت .

ولنرجع بالقارئ مرة أخرى إلى « أيمن » ونحاول أن نتتبع تطور السلوك الخلقى لديه .

ليس فى مقدورنا أن نعرف – بطريق مباشر – شيئاً ما مؤكداً عن حياة الطفل الداخلية غير أنه فى وسعنا أن نلاحظ سلوكه ونفهمه ونترجمه فى ضوء معرفتنا لسلوك الحيوان ، وليس هناك أدنى شك فى أن بذور مقومات الذاتية (المركبات البدائية للذاتية) قد بذرت فى الشهور الأولى من حياة الطفل وهذه البذور لا تخرج عن أن تكون عاطفة بسيطة أو مجموعة من العواطف المبسطة التى ترتبط بشهوات الجسم البدائية وما يرتبط بوظائف الفسيولوجية من لذة أو ألم ، ويذهب علماء التحليل النفسانى إلى أن تاريخ هذه العواطف فى باكورته له أهمية كبرى فى تاريخ حياة الطفل فى المستقبل إذ أنه ينبئ بما سيكون عليه الطفل طيعاً أم عنيداً ، ظاهرياً ينزع إلى العالم الخارجى ، أم باطنياً ينطوى على نفسه ويعيش وسط أفكاره ووجداناته على أنه قبل ظهور « فرويد » بمدة طويلة قد اهتدى جماعة من العلماء إلى أن العواطف المرتبطة باللذات الجسمية لها أهمية كبرى فى تكوين الخلق سواء أتطورت هذه العواطف نحو الانغماس فى اللذات كالذى يشاهد عند شهوانى المزاج أو نحو تقشف الزهاد والقديسين .

ونحن إذا استعرنا لغة فرويد قلنا : إن حياة الطفل العقلية الأولى محورها حب الذات ولا يوجد فى هذا العالم سوى قصة واحدة هى قصة إشباع رغباته الجسمية وتذكر آلامه . ولكن من بين تلك الوحدة المبهمة يظهر العالم تدريجياً فيبرز الأب والأم ، وبظهورهما يتجلى مظهر الحب والكراهية وهما أقدم القوى الإنسانية فيبدآن دورهما من جديد مع هذه النفس الساذجة ، وبالاختصار

يتجلى لنا موقف خاص بحيث لو صدقنا فرويد فيما قاله إزاء الطفل لوجدنا أنه فى هذه المرحلة يمتاز عن الراشد فى أدوار حياته بحيث يجدر بنا أن نطلق على هذه العلاقة اسم « الثالوث الدائم » "The Eternal Triangle" وهنا لابد أن يخوض غمار موقعة حاسمة من معارك الحياة الخلقية لا تنتهى بظهور « الأنا » أو « الذات » Ego بحدودها الظاهرة بوضع خاص فى الشعور ولكن يتبعها ما يتقمص من شخصيات كأحد والديه أو كليهما كشخصية مثالية لذاته والشخصية المثالية لهما هى ما يمكن أن يكونا عليه وما يجب أن يكونا عليه ومقارنتهما بما هما عليه فعلا ، وإذا استعرنا لغة «شاند » ، « وماكدوجل » قلنا : إن الطفل يبدأ فى تكوين عاطفة نحو أبيه وأخرى نحو أمه وثالثة تعرف بعاطفة احترام الذات ، وعن طريق هذه العاطفة الأخيرة تتكون « الإرادة » و«الضمير » ومهما نقلل من قيمة نظرية فرويد الخاصة « بالمركب الأبوى » . فلا يمكننا أن ننكر أن « أيمن » سيحصل من علاقته مع أبويه وبدرجة أقل مع إخوته على « آثار مركبة » وهذه الآثار هى هى التى ستؤثر تأثيراً حسناً أو سيئاً فى سلوكه وسعادته فى المستقبل ، على أنه قد يكون من المبالغة أن نقول : إن « أيمن» حينما يتزوج سيكون « لا شعورياً » باحثاً عن أم ثانية ، وتكون أقرب إلى الصواب إذا قلنا إن سلوكه إيجابياً كان أو سلبياً إزاء زوجته سيتأثر إلى حد كبير بمميزات حياته الأولى لأنه وفقاً لآراء « شاند » واتفاقاً مع ما سبق أن أدلينا به من أن لكل عاطفة من العواطف القوية صفات خاصة ، وهذه الصفات ترمى إلى أن تعبر عن نفسها فى العواطف التى تشابهها . وبالمثل تلك الصفات التى نمت مع عواطف « أيمن » نحو الكلب أو القط مثلاً لابد من أن تؤثر تأثيراً عظيما على سلوكه فى المستقبل نحو بنى جنسه فسيقف إزاءهم نفس الموقف – موقف السيطرة – وإذا لم يتمكن من ذلك فإنها ستعبر عن نفسها رمزياً أو تظهر منها علامات تدل على أنها ما زالت تعمل فى غياهب اللاشعور وبالمثل سيكشف « أيمن » إبان تطور عواطفه نحو المواد المدرسية عن المثل الأعلى للصبر والإتقان اللذين سيعزى لهما العامل الأكبر لنجاحه فى المستقبل كمهندس كهربى .

هذا إذا كان والدا « أيمن » من العقلاء ، ولكن حيث يفتقر الآباء للروية وللقدرة على استخدام الحكمة فسنجد أن مواطن الضعف والعيوب التى تشوب العلاقات العائلية المبكرة لا بد أن تؤدى إلى ظهور نواح من الضعف ومن التشويه فى أخلاق الطفل تلازمه طيلة حياته . فعملية النمو فى الواقع ليست عملية بسيطة أو مأمونة الجانب ، ولذلك كان من ألزم الواجبات على الآباء وعلى المدرسين الذين يتعهدون أمر الطفل أن يدرسوا مشاكل النمو . وأن يقدروا خطورتها واضعين نصب أعينهم أن أول واجب علينا نحو الأطفال الذين نحبهم هو أن نساعدهم وأن تأخذ بيدهم حتى يتمكنوا من الوقوف على أقدامهم وأن أكبر خطأ يمكن أن نرتكبه هو أن نتجاهل شخصياتهم وأن نجعلهم ،مجرد صورة لأنفسنا .

ولنفترض أن « أيمن » قد وصل إلى سن السابعة ولعله قد أتم جزءاً كبيراً من دراسته وقد يكون هذا الجزء أهم جزء وأنفس مرحلة فى كل تعليمه كماً وكيفاً وذلك لأنه لا يمكنه أن يتعلم مثل هذا القدر من المعرفة فى سبع سنوات تالية من حياته ، هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى لأنه قد اكتسب الضروريات التى يحتاج إليها كل متمدين، وربما يكون قد تعلم أيضاً القراءة والكتابة ، على أن الجدير بالذكر هو أن نموه العقلى لم يسر على وتيرة واحدة ، وذلك لأن النمو العقلى الظاهرى مثله كمثل النمو الجسمى لا يتقدم بشكل مطرد وفى خط مستقيم ولكن فى شكل موجات ، « فأيمن » يتخطى مسرعاً « الموجة » الأولى ثم هو الآن فى حالة هدوء واستقرار ، ونحن نكرر القول بأن هذا صحيح ولكنه لاينطوى إلا على الأشياء الظاهرة لنا ، ففى خلال السنتين الأخيرتين حدث مدار عظيم من التثبيت وهذا الهدوء الداخلى له من الأهمية ما للتقدم الظاهرى ، وبعد فترة ثانية من التقدم السريع يمكن أن ننتظر فترة ركود أخرى حوالى سن الثانية عشرة ، وأخيراً تحمله موجة ثالثة عظيمة تعبر به دور الشباب أى فى أواسط العشرين ، وفى هذه السن كما يقول جيمس : سيقع أغلبنا فريسة للهدوء وللتحفظ ، ولا يعقب هذه السن أى ثورات انقلابية ولكن يعقبها فترات تثبيت وتقدم بطىء منقطع فى اتجاهات قد استقرت من قبل .

على أن كل مرحلة من هذه المراحل الجديدة يتقدمها ظهور دوافع غرزية جديدة أو على الأقل تغييرات تتميز باختلاف مداها وأهميتها النسبية للأنواع الموجودة فعلا ، ففى خلال السبع سنوات الأولى نرى أن المنزل قد أمد « أيمن » بكل ما يحتاج إليه فقنع بالمضى فى طريقه باحثاً عن لذاته ومستغلاً من يكبره فى السن بغير تورع حتى يصل إلى تلك الأهداف ، وقبل نهاية تلك المرحلة بسنة أو بسنتين يلتحق بإحدى مدارس رياض الأطفال ويتمتع بحياته فيها على الوجه الأكمل فيجد فى المدرسة مكملا عظيماً للمنزل من حيث كونها مبعثاً للسرور وللبهجة دون أى تدخل من الكبار ، أما فى سن الثامنة فيبدأ فى الاستجابة لميول أوسع وأشمل ، ويشعر بالحاجة الشديدة لزمالة أطفال آخرين يقومون معه بالتمثيل على مسرح الحياة ويبدأ المنزل يفقد أهميته الأولى ويتقلص إلى قاعدة للترفيه حيث يستريح الشخص ويعد نفسه لما تحفل به حياته من مخاطرات مع أصدقاء مرحين فى العالم الخارجى ، ويندمج « أيمن » فى نادى الذئاب ويلتحق بالفصول الأولى للمدرسة المجاورة ، وهنا فى هذه المدرسة — ونظراً لأنه نشأ نشأة صحية — سرعان ما تتكون لديه ميول عقلية وعملية ، وفجأة وعن طريق اللعب يكتشف فى أعماق نفسه ميلا عظيماً للقراءة . وبهذه الطريقة وبأسئلته الجريئة لمن يكبره فى السن تنتظم معلوماته وتزداد ، وحينما يصل إلى الثانية عشرة من عمره يتضح أنه قد عرف الشىء الكثير عن الطائرات ، ذلك الموضوع الذى جذب نشاطه وتخصصه .

والفرق الواضح بين مرحلة الطفولة الأولى ، وبين المرحلة الثانية التى وصل إليها « أيمن » الآن — وفقاً لرأى فرويد — هو أن المرحلة الأولى يسيطر عليها مبدأ اللذة ، والألم بينما المرحلة الثانية يحكمها « مبدأ الواقع » وقد يكون من الخطأ الفاحش أن تنظر إلى المبدأين (مبدأ اللذة والألم ومبدأ الواقع) على أنهما يعبران عن نوعين من الدوافع يختلفان اختلافاً تامّا ، أضف إلى ذلك أن الانتقال من مرحلة إلى أخرى يسير تدريجيا وفقاً لتدخل عنصر الذكاء كما ينادى بذلك مبدأ ماكدوجال العام ، الخاص بتهذيب الدوافع الغريزية ، ولا بد

أن نقيم فى الوقت نفسه وزناً لما قاله « فرويد » عن صراع حقيقى ، فالطفل فى سن الثانية عشرة طفل واقعى تعلم كيف يكيف نفسه مع هذا العالم الذى يعيش فيه كما تتطلبه طبيعة هذا العالم ولكنه معرض لفترات ركود تفقد فيها « الآثار المركبة » التى يقوم عليها سلوكه الطبيعى ، تناسقها وتبحث دوافعه — كما كانت تبحث أيام الطفولة — عن طرق مختصرة لتحقيق مآربها وينتهى الأمر بالنوبات الفجائية للاضطراب الفجائى والأثرة وغيرهما من المظاهر الشيطانية التى يرتطم فيها بعض البنين أو البنات .

على أن هذا الاختلاف العام يصحبه اختلاف من نوع آخر يتبلور فى ظهور الغريزة الاجتماعية التى هى أصل كل سلوك اجتماعى وهذه الغريزة كغيرها من الغرائز الأخرى تنمو من مستوى بسيط ومن دافع غير منظم حتى تصل إلى ذلك المستوى من السلوك الفكرى الراقى ، فطفل السنة العاشرة يميل إلى الاجتماع ولكن لا يمكن أن نعتبره اجتماعياً إذ لا يزال يتوهم أن العالم قوقعته وأنه يحتاج إلى معونة الآخرين لفتح مغاليق تلك القوقعة وعلى ذلك تراه يصبح عضواً فى جماعة الصيادين أو رئيساً لتلك الجماعة على أن الطفل لا يصل إلى هذا المستوى المنظم من السلوك الاجتماعى الحقيقى إلا حينما يجىء دور البلوغ .

ونمو هذه الغريزة — الاجتماعية — يوضح بجلاء نظرية ما كدوجل العامة فمن الخطأ أن نظن أن هذه الغريزة ميل فطرى نحو سلوك اجتماعى بالمعنى المستحب الذى نفهمه من كلمة اجتماعى Social فهى تتكون أولا وقبل كل شىء من دوافع ليس لها لون أخلاقى تدفع الطفل بكل بساطة لأن يجعل حياته فى اتصال مستمر مع غيره على أن مجرى هذه العلاقات يحددها تاريخ الغريزة المتتابع أكثر مما تحددها صفاتها الأصلية ، من أجل ذلك نجد أن هذه الغريزة قوية عند بعض الناس لدرجة أنهم قد يصيبهم البؤس وقد يشعرون بالحزن الشديد إذا ما تركوا وحدهم . ولكن من الواضح جداً أنه إذا عاش طفل مع غيره فيجب أن تقوم علاقته بهم على أساس من العدل ويجب أن يتصف بما يتصفون به ، وعلى ذلك فأول مجموعة أخلاقية يضيفها الطفل إلى القوانين

الأخلاقية المبسطة فى العائلة هى قوانين العصابة التى ينتمى إليها ، أما قانون النادى فسيظل أقوى مؤثر فى توجيه سلوك الأغلبية فى مستقبل حياتهم ، وإذا وصلنا إلى مرحلة البلوغ نجد أن الشاب الذى كان فيما سبق يقبل بلا تفكير طرق ومستويات الجماعة التى يعيش فيها يصبح ، وقد تشبع (بالضمير الاجتماعى) الذى يمتاز بصفته الخلقية أو الدينية الحقة فيمتلئ الشاب بالحماس والمثل العليا الاجتماعية ، ويحب التضحية من أجل الآخرين ، وقد يتعمد أن يزج بنفسه فى سبيل رفع مستواهم إلى غير ذلك من الأمور التى يتعذر عليه أن يقوم بها نظراً لأن مثلها العليا لا تنسجم قطعيّاً مع ما ارتضاه لنفسه من المثل ونجد أنه يتخلص من واجباته نحو المجتمع ، وينقل إخلاصه ، ووفاءه إلى جماعة مختارة ويجعل الشرف كل شىء ويرى أنه إما أن يحيا به أو يموت فى سبيله .

والحياة الاجتماعية التى تخلقها الغريزة الاجتماعية ، وتساعد على بقائها هى المدرسة الأولى للأخلاق حيث يتكون الرجال ، ويمكن أن نقول بوجه عام : إن المبادئ الأخلاقية التى يتعلمها الفرد هناك هى تلك الصفات التى من شأنها أن تحفظ للجماعة كيانها ، وتزيد فى رفاهية الحياة المشتركة .

ولنرجع الآن إلى « أيمن » وهو فى مرحلة البلوغ ، تلك المرحلة الخطيرة من حياته (مرحلة الشباب) مرحلة الميلاد الجديد للجسم ، والعقل فلقد اعترته بشائر التغييرات فى السنة أو السنتين الأخيرتين من زيادة فجائية فى الطول كما أنه قد فقد استدارة الوجه ، ودلائل الصغر التى كان ينعم بها فى طفولته ، وقد تضخم صوته الذى طالما خدمه أجل الخدمات فى الأغانى المدرسية ، كما فتر حماسه للدراسة ، وبدأ يهجر هواياته السابقة ، واعترته موجات مزاحية شديدة وبالإجمال يظهر كأنه قد فقد اتزانه . ولكن على الرغم من أن « أيمن » الذى سبق أن عرفناه فى سن أصغر من ذلك نراه الآن يسارع فى بناء شخصية جديدة فيهتم بمظهره اهتماماً غير عادى ، ويدقق فى اختيار ملابسه ، ويعارض أى نقد يوجه إلى سلوكه ، ويشعر شعوراً غريباً نحو الجنس الآخر .

هذا من ناحية ، وأما من ناحية العمل المدرسى فنجد أنه قد جمع شتات

نفسه ونجح فى امتحان شهادة الدراسة الثانوية ، وها هو ذا الآن قد بدأ يقبل بشغف عظيم على منهاج أكثر تقدماً فى العلوم وفى الرياضة ويعلم تمام العلم أنه بإقباله هذا إنما يضع أساس مستقبله ومهنته وهو يعلم أيضاً أنه إن لم يتحمس بنفس الدرجة لشرف مدرسته ويشترك فى الألعاب الرياضية ويقم بواجب الوفاء على الوجه الأكمل فإن أخلاقه تنحل ويصبح عبئاً ثقيلا على المدرسة ويشار إليه من جميع إخوانه بأنه مجرد صمام ، هذا إلى أن عقله لم يصبح بالسهولة التى كان عليها من قبل ولكنه قد لحقه تغيير عظيم فقد وصل إلى اللانهائية فى الطبيعة وفى العلوم العقلية ، ولقد حل محل خيال الطفولة الذى تلاعب بالعالم قديماً خيال آخر إذ بدأ يبحث عن معان أعمق وأثبت ، فهو يقرأ الآن مؤلفات طه حسين والعقاد بحماس شديد ويشعر شعوراً غامضاً بشبه اتصال بينهما ويستطيع أن يتحدث عنهما أمام أصدقائه ورفاقه ولكنه لا يصرح بشىء عن مكنونات نفسه ، وقد يذهب إلى المسجد فى غير أوقات الصلاة بينما قد يخفى فى حجرته نسخاً من كتب الزنادقة والإلحاد .

نستدل من هذا على أن هناك عواطف جديدة آخذة فى التكوين فى نفسية « أيمن » أما العواطف القديمة فقد تغير موضوعها وأصبح أكثر اتساعاً وأعمق أثراً ، على أن كثيراً من صفات عواطف الطفولة ستعلن عن نفسها فى هذه العواطف الجديدة ، ولا ننسى أن نذكر أن عامل الكبت وعامل الإعلاء قد لعبا دوراً كبيراً جداً فى طور الانتقال وأن جزءاً عظيماً من صفات « أيمن » وهو طفل قد بدأ يتحول ويتخذ أشكالا جديدة جداً بأن تميزت أخلاقه واكتسب لوناً جديداً .

ومن بين تلك العواطف الجديدة التى أخذت تتكون لديه يهمنا أن نعرف شيئاً عن سيدة العواطف عنده ، تلك التى أطلق عليها ماكدوجل اسم « عاطفة اعتبار الذات » . ومما لا شك فيه أن عواطفنا تتخذ فى بداية حياتنا « صبغة موضوعية » وشأننا فى ذلك شأن بقية الحيوانات ، فالطفل الشره الذى يرمى إلى أن يستحوذ على أكبر نصيب من الحلوى مثله كمثل كلب شره يطمع فى أن

يستحوذ على أكبر قطعة من العظم ، كما أن البنت الصغيرة تتباهى بلبسها الجديد فى شىء من السذاجة والشعور بالسيطرة كما يتباهى الطاووس تماماً بعرض ذيله ، وقد يظل الطفل محتفظاً بشىء كثير من هذه الناحية الموضوعية فى عواطفه حتى سن النضوج ، فقد ينشغل الفرد منا فى شىء من الأشياء وقد يجذب هذا الشىء انتباهه لدرجة أنه قد ينسى ماعداه ، ويمتاز الإنسان عن غيره من الحيوانات بأنه منذ فجر حياته يبدأ يدرك ماحوله من الأشياء ثم يفكر فى نفسه فيما بعد كممثل لتلك المسرحية ، على أن مرحلة الشعور بالذات تبدأ فى الظهور عند الطفل عندما يتمكن من التفرقة بين نفسه وبين العالم الخارجى تفرقة تامة نتيجة لما يشعر به من لذة أو ألم مرتبطين بجسمه ، وقد يتسع مدى هذا الشعور بالذات فى هذه المرحلة حتى يشمل ملابس الطفل ولعبه وعائلته وأصدقاءه ، وفيما بعد يتسع أكثر من ذلك فيشمل البيت الذى يسكنه والكلب الذى يمتلكه والمشروع الذى بناه وهكذا . وذلك لأن علاقاته بهذه الأشياء لا تستثير فقط عواطفه نحوها ولكنها تحرك فى نفسه عاطفة كبرى ، أو سيدة العواطف ألا وهى عاطفة « احترام الذات » التى تعتبر تلك الأشياء مرتبطة تمام الارتباط بوجدانه وبنزوعه ، وبعبارة أبسط تصبح هذه الأشياء رأس ماله الذى به يواجه العالم بطريقة شعورية ، وبقدر ما يصيب هذا « الرصيد » من ارتفاع أو تدهور بقدر ما يصيب الشخص من فرح أو سرور أو خوف أو غيره من الانفعالات التى تدخل فى تركيب العاطفة ، والطفل فى أثناء ذلك يتعلم عن طريق اختلاطه بالآخرين فيركز انتباهه فى نفسه وفى طبيعة أعماله ، وعن طريق المدح والذم ، والثواب والعقاب الذى يصيبه من أبويه ومن مدرسيه ، وعن طريق النقد الصريح اللاذع من إخوانه وخوفاً من الرأى العام « رأى جماعة النادى » الذى له قوة عظيمة فى دور النضوج نجد أن « أيمن » يرحب بتلك الانفعالات والرغبات التى ستصبح فيما بعد أهم وأقوى مقومات عاطفة اعتبار بالذات .

وبذلك يصل المراهق الذى ينشأ نشأة صحية من الناحية العقلية إلى فكرة حقيقية عن ذاته باعتباره شيئاً مثالياً ، ويكون رأياً صحيحاً عن نفسه وعما يجب

أن يكون عليه ، وقد يكون رأى الإنسان عن ذاته مجرد رأى بحيث يلتزم الحدود العامة للشكل الحسن ، وقد تكون التعاليم والملاحظة والقراءة هى الملهمة لذاتيته ، وإذا ما كانت فكرة الشاب عن نفسه صحيحة كاملة لعبت عاطفة اعتبار الذات دوراً هاما فى أطوار حياة الفرد ولا سيما فى الأزمات ، ففى هذه الحالة تصبح هذه العاطفة هى المسيطرة الفعالة على حياته .

وعلى هذا يمكن أن نرى أن وظيفة عاطفة اعتبار الذات هى السيطرة التامة على العواطف الموضوعية التى تكون الأسس العامة للذات ، فلو فرضنا أن أحد المولعين بجمع المال قد أتيحت له فرصة الحصول على المال بوسائل مأمونة ، ولكنها مدعاة للتساؤل وللاهتمام ، فصفة الأمانة التى يتصف بها قد تمنعه من الانغماس فى تلك الطريقة بل تجعله لا يحيد عن الصراط المستقيم ، ولكن إذا لم تكن صفة الأمانة قوية عنده فهناك فى ينابيع عاطفة اعتبار الذات من القوة ما يكفى لكبت أو ضبط تلك الدوافع التى تنتمى لعاطفة حب الكسب غير الشريف ، وهنا وفى هذه الحالة يستبطن الرجل الموضوع ويفكر فى نفسه كشخص يندمج فى مشاريع قذرة غير مشروعة ، وهنا يصطبغ تأمله النفسى بالخزى والعار لرجعته إلى الخطيئة فى الماضى ولما ينتظره من خجل وتبكيت فى المستقبل ، على أن تفكيره فى نفسه كمنفذ للعمل سرعان ما تثيره عاطفة اعتبار الذات .

يرينا المثل السابق إلى أى حد يتوقف « الضمير » والإرادة الأخلاقية على عاطفة اعتبار الذات كما أنه يرينا أيضاً الدور الرئيسى الذى تلعبه الغريزة الاجتماعية فى تكوين الضمير ، على أن هذه العاطفة لها وظيفة أخرى كبيرة الأهمية ، ويتجلى ذلك فى لغة الأستاذ « وليم جيمس » الذى قال : « إنى لأشعر بالخجل يدب فى نفسى – وقد عرفت بأنى باحث نفسانى – إذ عرفت أن شخصاً آخر يفوقنى أو يبزنى فى هذا العلم ، ولكنى قانع وراض عن نفسى إذا غرقت فى جهلى باللغة اليونانية وذلك لأن عاطفة اعتبار الذات عندى قد تمركزت حول نفسى " كسيكولوجى " واتخذت هذا الهدف مثلا أعلى لها » .

وبالإجمال فعاطفة اعتبار الذات مثلها كمثل « عجلة البوصلة » تحدد مجرى غريزة السيطرة فى الاتجاه الرئيسى الذى اتخذته للتعبير عن نفسها .

ويجب ألا ننظر إلى وظيفة هذه العاطفة نظرة بسيطة إذ أن أسس الذاتية — كما رأينا من قبل — معقدة كل التعقيد وقابلة للتطور فى اتجاهات متعددة وقد لا يمكن الاستغناء عن بعضها كما قد يكون بعضها فى النهاية غير ثابت ، فقد يكون الشخص موهوباً بطبعه وفى هذه الحالة يقترب من المثل الأعلى اليونانى حيث تتحد وتتزن نواحيه المختلفة : حبه لجسمه ، ولعائلته ولأصدقائه ولثروته ولنواحيه المادية والروحية (حيث تتحد هذه النواحى المتعددة وتكون وحدة متزنة) ولكن لا يمكن أن نتجاهل مطلقاً أنه حتى « أقوى الشخصيات أخلاقاً » لا بد من أن يقدم من جانبه تضحيات لما عسى أن يتعرض له من احتمالات متعددة ، أما ذو الخلق الضعيف فنجد أنه يتأرجح ويتذبذب وقلما يصل فى حياته إلى أن يكون ذاتية متزنة مهما كان نوعها أما الشخص العادى فنجد أنه بطبيعته يرمى إلى التوفيق بين الذاتيات المختلفة فهو يجرب ذاتيات متنوعة يقوم بينها (على لغة جيمس) صراع دائم وتنافس ، «فأيمن » مثلا فى سن الأربعين سوف لا يقتصر على أن يكون مهندساً كهربائيا ، إذ يمكن أن نتصوره وقد أصبح رب أسرة كغيره يهتم بزوجته ويعمل لمصلحة أولاده ومستقبلهم وقد يكون عوناً كبيراً لرجال الدين ، ينصرهم ، كما يهتم بسمعته باعتباره فرداً له آراء خاصة وأعمال جيدة ، وقد يكون لاعب « كرة » ماهراً يعمل على أن يقلل من عيوبه ويكون سعيد الحظ جداً لو تمكن من تنظيم هذه الذاتيات المتعددة دون أى صراع أو تشتيت .

وهناك حالات لا تتمكن فيها عاطفة اعتبار الذات من أن تؤدى وظيفتها خير أداء فلاتستطيع مثلا أن تسيطر على عملية النمو أو على تنظيم العواطف الأولية ، وفى مثل هذه الحالات يمكن أن نقول : إن هناك انقساماً فى الذاتية ، وفى بعض الحالات المرضية تشرد بعض العواطف عن الطريق القويم وتسبب انقساماً تاماً فى عاطفة اعتبار الذات ، وبذلك تتعدد ذاتيات الفرد ، وأحسن

مثل « للذاتيات المتعددة » ذلك المثل المشهور Miss Beauchamp طالبة بإحدى الجامعات انقسمت شخصيتها نتيجة لصدمة أخلاقية ، ونتج عن ذلك ذاتية (شخصية) ثانوية أطلقت على نفسها اسم Sally وهى شخصية اتصفت بكل الصفات التى يمكن أن تتصف بها « طفلة شريرة » ، وكانت بين آن وآخر تعطل Miss Beauchamp عن السيطرة على حواسها وعلى مقدرتها على الحركة ، وكثيراً ما كانت تسبب الفزع لتلك الفتاة البريئة باعتبارها مسئولة عن السلوك الفاضح الذى اتهمت به .

هذا ولسنا بحاجة لأن نتوقع مثل هذه المآسى فى تاريخ حياة « أيمن » الذى اتخذنا من تطور نموه وسيلة حقائقنا النفسية ، ولكن احتمال وجود هذه المآسى وطبيعتها تؤكد تأكيداً تامّاً أن الذاتية ما هى إلا تنظيم ينمو تدريجيًّا وهذا هو ما حاولنا إيضاحه . وأن السلوك الخلقى لا بد وأن يمر فى المراحل السابق ذكرها .

الأخلاق والغرض من التربية

إن التربية تكون دون شك ناقصة إذا اهتمت بكل شيء وتركت الأخلاق ، فالتربية الكاملة هى ما اتخذت الأخلاق أساساً، ونبراساً ، فإن لم ترم التربية إلى تهذيب الأخلاق فلا كانت ، وهنا يقول الدكتور « وليم رسل» عميد كلية المعلمين بجامعة « كلومبيا » فى خطابه فى نيويورك عن التربية الأخلاقية : « إنها ليست مهمة فحسب ، ولكنها الهدف من التربية ، فإذا بلغنا هذا الغرض نجحنا فى مهمة التعليم ، وإذا أخفقنا فى الوصول إليه أخفقنا فى مهمتنا ، ومتى تعلمنا كيف نؤدى واجبنا فى هذا النوع من التربية حلت أكبر المسائل التى تعترضنا » .

وإن من الأوجه المهمة لنظرية الثقافة الخلقية تلك العلاقة الوثيقة بين الأخلاق ، والغرض الكلى من التربية فإننا لو رجعنا إلى تطور النظرية التربوية ، ودرسنا تطور الأخلاق وارتباطها بالغرض من التربية على مر العصور لوجدنا الأمر واضحاً جليا — ولوجدنا أنه وسط هذا الجمود الطويل ، وبين

هذا الظلام الحالك لتلك العصور التى مرت بتاريخ الإنسانية كان التاريخ يبعث بين آن وآخر بقبس من نور الصالحين الذين كانوا يظهرون بين حين وحين ، فيبعدون الناس عن جمودهم ، يوقفونهم على سوء تفكيرهم ، ويوضحون لهم طريق النجاة من هذا الجهل المطبق ، والعسف الكبير . كان هؤلاء المصلحون يبثون فى الناس آراءهم ، غير أن هؤلاء الناس كانوا مفطورين على جمودهم ، قد ألفوا هذا الجمود فكانوا لذلك لا يأبهون لأقوال أولئك العلماء ، ولا يقيمون وزناً لما كانوا يأتون به من أفكار ونظريات . — وما أحسبك الآن إلا تريد أن تعرف شيئاً عن هذه الآراء التى كان يحاول هؤلاء العلماء إذاعتها إذ ذاك فى أناس قد جعلوا أصابعهم فى آذانهم لا يعيرونها نوعاً من الالتفات . ألا تود أن تعرف طائفة من هؤلاء المربين الذين كانوا ينادون بأن الهدف من التربية هو بناء الأخلاق ولكن الناس كانوا عنهم فى غفلة معرضين — أما أولئك العلماء الذين ألفت النظر إليهم كما يعلمهم الكثيرون فهم : سقراط ، وأرسطو وفلاسفة المسلمين كالغزالى ، وابن خلدون ، وجون لوك ، وروسو ، بستالوتزى ، وهربارت ، وفروبل ، وسبنسر ، وديوى .

١ — سقراط

أما سقراط فلعله كان أول من وجه الأنظار إلى الأخلاق حين قال : إن الفضيلة معرفة .

وكان يرى أن الفضيلة تكتسب بالتلقين ، والتعليم لا بالطرق العملية والتمرين على العادات القديمة . قرر سقراط أن هناك قواعد عامة ، وحقائق ثابتة تنطبق على كل الأفراد ، وتصلح لكل زمان ، وتقاس بها أعمال الإنسان ، فالعدالة ، والمروءة ، والعفة مثلا لا تتغير حقائقها على حسب مايرى الإنسان ويظن ، وإنما هى المبادئ الأولى ، والأصول الثابتة التى يجب أن تتضمنها بعض الأعمال الإنسانية ، والتى يلجأ إليها الفرد فى مدح أعماله ؛ وإقامة الأدلة على أنه لم يعد فيها شاكلة الصواب ، وذلك أساس

ما ذهب إليه : من أن العلم هو الفضيلة . وهنا يجدر بنا أن نشرح ما إذا أراد بقوله « العلم فضيلة » : لم يرد سقراط أن مجرد العلم بالفضيلة يضمن للإنسان أن تكون جميع أعماله صحيحة صائبة من الوجهة الخلقية ، وإنما أراد أن الرجل الذى لا يعرف الخير لا تستحق أعماله أن تعد فاضلة .

٢ – أرسطو

وأما « أرسطو » فقد قسم الخير نوعين : خير الإدراك ، وخير الخلق أما خير الإدراك فينشأ وينمو بطريق التعليم وهو من نتائج الخبرة ، ومرور الزمن ، وأما خير الخلق فينشأ عن العادة ، ولما كانت الطبيعة لا تمنع ، ولا تمنح خير الخلق فهى تترك كل فرد منا قادراً على أن يحصل على هذا الخير عن طريق تكوين العادة ، وبناء على هذا يتكون الخير من عنصرين :

(ا) الوجود الخير Well-Being وهو خير الإدراك أو فضيلته .

(ب) عمل الخير Well-Doing وهو خير العمل أو فضيلته .

فالفضيلة لا تتكون مطلقاً من مجرد معرفة الخير بل من تطبيق هذه المعرفة أو الأفكار أو المبادئ – « فأرسطو » يعد الخير ضرباً من ضروب الكفاية أو ضرباً من التفوق أو الامتياز فى السلوك أكثر من اعتباره حالة من حالات العقل .

ويمضى عصر أرسطو ونتدرج حتى نرى أنفسنا فى العصور الوسطى وهنا يجدر بنا أن نقف لنفهم آراء فلاسفة الإسلام فى هذا الموضوع .

٣ – رأى فلاسفة الإسلام

يرى معظم فلاسفة المسلمين أن الخلق حال أو هيئة للنفس تصدر عنها الأفعال بلا روية ، ولا تدبير . فالإحسان ميل نفسى يحمل صاحبه على البذل ، والعطاء فى جميع الظروف من غير روية ولا تفكير : وذلك هو رأى معظم فلاسفة المسلمين فى الخلق ، ومن أعلام هذا الرأى الغزالى وابن مسكويه ومحيى الدين

ابن العربى . ولا غرابة فى هذا الاتجاه الخلقى الواضح عند فلاسفة المسلمين فمن أبرز أغراض التربية لديهم تهذيب النفوس ، وتحصيل الفضيلة ، وهم يستندون فى ذلك إلى قول النبى صلى الله عليه وسلم « إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق » .

ويرى « الغزالى » أن الفضيلة والتقرب إلى الله تعالى أهم أغراض التربية ، ويشهد على ذلك قوله « الخلق الحسن صفة المرسلين ، وأفضل أعمال الصديقين ، وهو على التحقيق شطر الدين ، وثمرة مجاهدة المتقين ، ورياضة المتعبدين » .

أما ابن « خلدون » فيرى أن خير وسيلة للتربية الخلقية هى القدوة الحسنة : « فإن الأطفال يأخذون بالتقليد ، والمحاكاة أكثر مما يأخذون بالنصح ، والإرشاد . ومن أحسن ما رأيته فى هذا الموضوع ما كتب به عمرو بن عتبة إلى معلم ولده إذ يقول : ليكن أول إصلاحك لولدى إصلاحك لنفسك ، فإن عيونهم معقودة بعينيك ، فالحسن عندهم ما صنعت ، والقبيح عندهم ما تركت ، علمهم كتاب الله ولا تملهم فيه فيكرهوه ، ولا تتركهم فيه فيهجروه . . . إلخ » .

ونجتاز هذه الفترة السعيدة من فترات التربية لنصل إلى فترة أخرى حيث نجد « جون لوك » وهو ينصح المربين بأن الفضيلة هى أهم أغراض التربية .

٤ ــ جون لوك

الفضيلة عنده هى أهم أغراض التربية ، وله فى أخذ النشء بها طرق خاصة إذ أن عقيدته هى أن التربية تهذيب ، وتثقيب ويقول فى ذلك « كما أن قوة الجسم إنما تكون بقدرته على احتمال المشاق ، كذلك قوة العقل إنما تكون فى ضبط النفس ، ومقاومة الشهوات » . وقال فى موضع آخر : « من البديهيات عندى أن أساس الفضيلة أن يقتدر الإنسان على منع نفسه كثيراً مما تميل إليه وترغب فيه إذا لم يكن العقل رائدها وحاديها فى هذه الميول والرغبات ،

أما طريق الحصول على هذه القدوة فإنما يكون بالتعود منذ الصغر ، ولذلك أنصح للمربين أن يأخذوا الأحداث بالمنع والحرمان ، ويحولوا بينهم وبين كثير مما يشتهون » .

وما هو إلا أن يسدل التاريخ ستاره على القرن السابع عشر ويرفع الستار عن القرن الثامن عشر فإذا هو عصر التربية الحرة ، وإذا هو عصر المبادئ الطليقة وزعيم هذا العصر هو شيخ المربين وحامى لواء التربية الحديثة فيلسوف الفرنسيين « چان چاك روسو » .

٥ — روسو

ينصح روسو بألا يركن المربى إلى النصح والإرشاد فى تربية الأطفال تربية خلقية فإنهما لا يجديان فتيلا ، وإنما عليه أن يسلك الطرق العملية القويمة ، فيدفع الغلام إلى مخالطة الناس ومعاملتهم ، وينصب نفسه قدوة حسنة له ، ويقرأ عليه الأمثلة الطيبة من تاريخ الصالحين ، ويدعوه إلى مطالعة وجدانه وعواطفه فى كل عمل يأتيه ، فإن الوجدان منبع كثير من مكارم الأخلاق ؛ وعليه أيضاً أن يستثير فيه عواطف الرحمة والحنان بدعائه إلى زيارة المستشفيات والسجون ، وملاجئ العجزة ، واطلاعه على مظاهر البؤس وصنوف البلاء التى يقاسيها كثير من الناس من : جوع وعرى وآلام وأحزان ومصائب ، على شريطة ألا يكثر من ذلك ، وإلا أورثته العادة جموداً وصلابة فيقسو قلبه ويضعف وجدانه [١] .

ثم يؤذن القرن الثامن عشر بوداع ليحل القرن التاسع عشر وفى جعبته نفر من كبار رجال التربية الذين نادوا بجعل بناء الأخلاق عماد التربية وإليك نبذة عن كل منهم :

---

(١) تاريخ التربية : مصطفى أمين .

٦ — بستالوتزى

ولما كان بستالوتزى متأثراً طيلة حياته بتلك العقيدة : وهى أن التربية يجب أن تكون أداة للإصلاح الاجتماعى . ولما كان العصر الذى يعيش فيه هذا المصلح الاجتماعى عصر انتقال واضطراب ، عصراً تضاربت فيه الوسائل العلاجية لأخطاء المجتمع ، عصراً نادى فيه البعض بعقائد جديدة ، ونادى آخرون بمحو الدين ، عصراً ابتدعت فيه أنظمة حديثة للحكومة ، وهتف بالرجوع إلى الفطرة وإلى الحياة الهمجية . عصراً حاول فيه البعض تكوين مجتمع جديد على أسس حديثة . وقال آخرون بعدم جدوى هذه المجتمعات — أقول فى هذا العصر ، عصر الفوضى والاضطراب ، عصر الكفر والإلحاد فى النصف الثانى من القرن الثامن عشر وجدت آراء بستالوتزى صدى عميقاً وأحدثت أثراً هائلا فآراء بستالوتزى التى كانت تنادى . بأن التربية وسيلة لبناء الأخلاق ، ولبناء مجتمع مثالى جديد ، قد وجدت لها أتباعاً وأنصاراً فى هذا الخضم الهائل من الفوضى والاضطراب : فالهدف من التربية فى نظره هو بناء الأخلاق ، ويتحقق بوسائل خارجية عن طريق الإعداد المباشر فى الفضائل الخلقية[١] .

٧ — هربرت

أما هربرت فقد اشتق فكرته عن التربية من الفلسفة كما اشتق هدفها من الأخلاق . فالهدف الأسمى من التربية لديه يمكن أن يتلخص فى عبارة واحدة هى : الفضيلة . ولكى نتمكن من تحقيق هذا الهدف النهائى للتربية يجب تحقيق أهداف أخرى قريبة يطلق عليها اسم الاهتمام المتعدد الجوانب . فالهدف الخلقى لدى هربارت يتحقق عن طريق التعليم فالأفكار تستثيرها الرغبات . والرغبات تستثير العمل ، والعمل توجهه الأفكار التى يمكن الحصول عليها بالاحتكاك بالغير وبذلك تتكون الأخلاق .

---

(١) المرجع فى تاريخ التربية : صالح عبد العزيز ، الجزء الثانى .

٨ – فروبل

والهدف من التربية لديه هو : بناء الأخلاق ، والتربية الخلقية تبدأ بالنشاط الذاتى لدى الطفل وتنتهى بالأفكار ، فهى فى نظره عملية وجدانية إرادية أكثر من أن تكون عملية عقلية .

٩ – سبنسر

قرر سبنسر أن خير وسيلة لتهذيب الأحداث وغرس الأخلاق الفاضلة فى نفوسهم أن يكون عقاب المذنب من جنس العمل ، وأن يتجنب المربون ما ألفوه من تعنيف الأحداث وشتمهم وضربهم ، وأن يقودوهم بدل ذلك إلى مباشرة الآلام ومقاساة النتائج الطبيعية التى تجرها عليهم ذنوبهم فإن ذلك أعود بالنفع وأقرب إلى النجح .

والآن يتقدم بنا تاريخ التربية إلى العصر الذى نعيش فيه فجدير بنا أن نعرف رأى شيخ مربى العصر « جون ديوى » فى العلاقة بين التربية والأخلاق .

١٠ – جون ديوى

يقول جون ديوى : « لا نستطيع أن نغير الأخلاق بالوعظ والإرشاد ، دون أن نغير نظمنا العملية والسياسية ؛ لأن هذا الزعم يناقض مبدأنا من أن الأخلاق ما هى إلا ميول مؤثرة فى الحياة الاجتماعية » ويقول أيضاً : « إن الأخلاق هى مجموع رغائب الفرد ، وميوله الفعالة التى تجعله دائماً على استعداد للإتيان ببعض الأفعال ، ومغرماً ببعض النتائج ، وفى الوقت نفسه كارهاً لبعض الأفعال والنتائج الأخرى » . « وجون ديوى » يقرر أن التربية الخلقية تتكون خلال التربية الحقيقية ، والنشاط للأطفال ، وقد عرفها تعريفاً يكفل لها أن تضم بين ثناياها كل أحداث التربية . ولقد جاءت تعاليم ديوى بأفكار جديدة ، ونزعة حديثة ، وطرق عملية فى التربية ، والأخلاق . فقد ذكر فى كل مؤلف

من مؤلفاته أن من أكبر أغراض التربية تعليم النشء كيف يستخدمون تفكيرهم فى شق الطريق أمامهم فى الحياة ، و « ديوى » ممن لا يؤمنون مطلقاً بتعليم الأخلاق بواسطة تلقين مبادئها ، بل يعتقد أن أفضل طريقة لتعليم الأخلاق هى العمل والنشاط وما يؤديان إليه من التعاون وخدمة الغير والأمانة والصدق وغير ذلك ، ويقول « ديوى » : « إن الأخلاق لا ينبغى فصلها عن التعليم كما لا ينبغى أن ينفصل العلم عن العمل ، ومعنى هذا أن الأخلاق لا يتعلمها الطالب فى قصة قائمة بذاتها بل يتلقاها فى عمل يأتيه ، سواء أكان ذلك فى قاعة الدرس أم فى الملعب أم فى المكتبة . . إلخ » .

ومما يجدر ذكره أن التربية التى تأتى عن طريق الاختيار والتفكير من أعظم الوسائل لتكوين الأخلاق ، ومن العبث أن نعلم الطلبة شيئاً عن الأخلاق ثم ننتظر منهم أن تكون أخلاقهم حسنة تبعاً لهذا النوع من التعليم ، وكما يقول ديوى ، إنه لا يوجد فى طبيعة الآراء عن الأخلاق ، والمعلومات عن الأمانة والعفة والشفقة مثلا ما ينقل هذه الآراء نقلا آلياً إلى نفس الطالب فيصبح حسن الأخلاق . ولا ينكر أحد تأثير هذه الآراء التى أدلى بها فى تكوين المدرسة الحديثة حتى أصبح النظام فيها مبنياً على أساس آخر غير أساس المدرسة القديمة ، وبناء على هذه الآراء زالت تلك النظم الاستبدادية الجامدة .

١٠ — أما « باجلى » Bagley

فيقول : إن الغرض من التربية هو نمو الصفات الأخلاقية وإن هذا يستند على أسس عدة مختلفة ، فإذا كانت مقدرة الأفراد تنمو فى اتزان وتتقدم فى توافق ، فى مستوى معروف ومعلوم من الأخلاق فإنه يكون لدينا على الأقل شىء محسوس نبنى عليه قولنا ، وما دام هذا المستوى معروفاً ومعيناً فى العقل فإننا نختار الخبرات التى تؤدى إلى غرضنا . ولكن الصعوبة أن جميع الناس لم يتفقوا على ما هية الأخلاق ، فالأخلاق اسم لا بد أن نعرف بالضبط مدلوله قبل أن نجعله الهدف الأسمى ، ويجب ألا نغالى وننادى بأن الغرض الخلقى وحده فقط هو

الغاية من التربية بل لا بد أن نعنى معه بنواح أخرى .

الآن وقد استعرضنا آراء مشاهير رجال التربية الذين طرقوا تلك الناحية الخلقية نأمل أن يكون القارئ قد لمس اختلاف وجهات النظر فى تناول هذا الموضوع فخرج من ذلك بفلسفة خلقية يتخذها نبراساً له فى تعاليمه التربوية وفى توجيه النشء توجيهاً خلقيا : ومن هنا نتقدم به إلى تناول ميادين تلك النواحى التربوية .

ميادين الأخلاق

للأخلاق ميادين هى : (١) المنزل (٢) المدرسة (٣) المجتمع .

وسنقصر اهتمامنا على الميدانين الأولين وهما المنزل والمدرسة .

(١) المنزل :

يلعب البيت دوراً كبيراً فى التأثير على الأخلاق ، فله آثار ملموسة وقوية ، آثار لا يلمسها البعض منا ، ولكنها ذات أثر قوى فى بناء الأخلاق . والبحث فى أثر البيت فى التربية الخلقية يمكن أن يرجع إلى عهد قديم جدًّا فقد أدرك الناس قديماً قيمة الميراث الخلقى الذى ينحدر عن الآباء ، والأجداد إلى الأحفاد ، والأبناء جيلا بعد جيل ، ويتمثل هذا الإدراك فى أمور كثيرة منها حرص بعض الأسر الكريمة على انتخاب الأزواج من سلالات عريقة فى الفضل والمجد . ويتوج هذا الرأى أيضاً حديث نبوى كريم «تخيروا لنطفكم فإن العرق دساس» وقضية الميراث الخلقى قضية أيدها العلم ، واطمأن إليها بالمشاهدة والتجربة . ومنذ قال العلم كلمته بدأت الدول القوية التى تعتنق مذهب «الفرد للدولة» تتدخل فى حرية أبنائها وتحرمهم حقهم فى الزواج ، وهو حق طبيعى إنسانى قدرته الطبيعة ، وأحلته القوانين السماوية ، وذلك أنها أبت على مرضى الأخلاق من أبنائها أن يتزوجوا حتى لا يعقبوا ذرية مثقلة بميراث خلقى لا ترضاه الدولة الطامحة ، وكانت تستعين على هذا الحرمان بقوة القانون وهى قوة صارمة ، ثم

لجأت إلى العلم فأمدها بسلاح « التعقيم » وهو سلاح ماض قاطع تحول به دون إنتاج نسل مريض الأخلاق حتى لا يثقل خطاها نحو أملها المرجو ، وهدفها المنشود : هذا هو الأثر المباشر للمنزل يأتى من ميراث الأبناء عن الآباء وهو أثر مقرر أيده العلم .

ويلى ذلك الأثر البعيد أثر قريب مباشر ، وهو التوجيه الخلقى للأبناء الناشئين ، ولقد ظفر هذا الموضوع بالعناية الجديرة به من قادة الفكر ، والرأى والاجتماع ونحن لا نتدخل فى تلك العبارات الأدبية المأثورة التى قيلت ولا تزال تقال عن الصفحة البيضاء ، والعجينة اللينة ، ولكننا سنحاول أن نطرق الموضوع على الطريقة العملية ، ذاكرين ما قرره علماء الأخلاق من أن ينابيع الخلق هى الوراثة ، والمنزل ، والمدرسة ، والأصدقاء ، وهذه جميعاً تلتقى فى البيت فمنه تنحدر الوراثة إلى الإنسان وفيه نلتقى بالمعلم الأكبر ، والمدرسة الأولى والأخوة ، والأصدقاء .

ولا يمكن أن ننكر أن المنزل يلعب دوراً كبيراً جداً فى التأثير على الطفل إذ أنه يقضى فيه سنواته الأولى ، ويتلقى دروسه المبكرة على المربى الأول وهو الأم . ومن المشاهد أنه تجتمع فى المنزل جميع أشكال المجتمع مصغرة . ففيه عطف الأب ، وحنان الأم ، وفيه الأخوة الصغار ، وهو أول مجتمع يتصل به الطفل . لذلك كانت السنوات الأولى يقضيها الطفل ، لها أكبر الأثر فى تشكيله فى المستقبل . لأن الطفل يستنشق الجو الخلقى فى البيت ويتأثر به عن طريق غير مقصود ، وجو البيت كما نعلم مشبع دائماً — مهما كانت ظروفه — بالجو العاطفى فالطفل يشعر دائماً أنه فى كنف والديه وفى حماهما ، وبذلك يكون أكثر اعتماده عليهما حتى فى أحكامه الخلقية .

وفى البيت توضع البذور الأولى لتكوين الشخصية ، وما سيكون عليه الناشئ فى المستقبل ، وهنا أسس الصحة العقلية . وقد أثبتت مدرسة التحليل النفسى أن الخمس سنوات التى يقضيها الطفل فى المنزل ، وإن لم تكن أهم سنى حياته ، فهى من أهمها . فالبيت هو أول من يقدم للطفل ذلك

التراث الاجتماعى الذى تسلمه ممن سبقه، لا ، بل هو أول من يعلم الطفل أن يؤدى ما يريد بأصوات متغيرة ، فهو أول من يعلمه الكلام . فالعادات ، والعرف ، والظواهر الاجتماعية المختلفة يتلقاها الطفل فى بيئته الأولى ، كما أنه يتلقى فيها دروس الدين ويتشبع بالمبادئ الدينية . « كل مولود يولد على الفطرة ، فأبواه يهودانه أو يمجسانه أو ينصرانه » . وهناك يتصل بالجماعة البشرية أول اتصال ، وهناك يتعامل مع غيره بالأخذ ، والعطاء، وهناك أيضاً يرى الجماعة البشرية فى أول مراحلها ، وعلى أبسط صورها وفى البيت يتعلم الطفل أول ما يتعلم التفرقة بين الخطأ والصواب ، والحسن والقبيح ، وهناك أيضاً يتلقى معنى الملكية الفردية ، والحقوق ، والواجبات والمميزات ، وبالاختصار تستطيع أن تقول : إن البيت هو أول معمل يجتازه الطفل ليخرج منه إلى الجماعة البشرية مستكملا شروط الإنسان أو فاقدها كل الفقدان .

وعلماء التربية والأخلاق يضعون البيت فى المكان الأول ، ويدركون خطره فى صنع الأخلاق ، وتوجيهها ، وتربيتها ، ويحسبون حساباً لكل ما فيه ومن فيه ويقول الأستاذ « ايرنست وود Ernest Wood » : « إن الحياة العائلية المضطربة ، والمشاحنات بين الوالدين ، والمشاكسات الدائمة داخل جدران المنزل تؤثر تأثيراً بليغاً فى تكوين ميول الطفل ، وقد تؤدى بعض الحالات التى تنشأ فى البيت إلى تكوين شخصية تنفر من الحياة وتكرهها ، ولا ريب فى أن أثر هذه الشخصية سوف يظهر فى الأعمال المدرسية كمًّا وكيفاً . ويقول روبرت روك « Robert Rock » إن كل فرد فى حاجة إلى الإحساس بالطمأنينة والأمان ، وفى حاجة إلى الشعور بأن يتبع مكاناً ، وينتسب إلى شخص ما ، وبأن يكون هناك شخص يريده أو يحتاج إليه ، ولذلك نجد أن الأولاد الذين يولدون رغم مشيئة الوالدين يأتون إلى هذا العالم وهم مزودون بالنقص الذى ينتج عن فقدان حب الوالدين ، وبالتالى عن ضياع الطمأنينة ، كما أن الأولاد الذين ينشأون فى بيوت يسودها عدم الوفاق أو الموت أو الذين تمزقهم المنافسة بين الوالدين أو يبعثرون بين الأقارب والغرباء، قد يصبحون فى يوم من الأيام

من ذوى السلوك الشاذ لا لسبب إلا هذه الظروف التى وجدوا فيها فلم يحصلوا على الطمأنينة اللازمة لهم . ومن العوامل فى ذلك أيضاً ، التغير المستمر للمسكن ، والمحيط ، والجيرة ، والرفاق وعدم الاستقرار الاقتصادى .

وتنقضى مرحلة الطفولة ولكن يبقى للبيت أثر على أبنائه بعد أن يخرجوا إلى المدرسة ثم إلى معترك الحياة . ولنا بعد ذلك أن نتساءل : إذا كان هذا الأثر سيظل باقياً فما مدى قوته بالقياس إلى المؤثرات الجديدة التى يلقاها هؤلاء الأبناء فى المدرسة والمجتمع ؟ وإذا تعارض أثر البيت مع المدرسة فلأيهما تكون الغلبة ؟ تلك أسئلة اختلف الجواب عنها ، وكثر الخلاف فيها ، فمن قائل : إن أثر البيت ينتهى بانتهاء مرحلة الطفولة حيث تبدأ المدرسة عملها ، وتكون هى المؤثرة فى الطفل ، والموجهة لأخلاقه ، ومن قائل : إن أثر البيت يبقى ولكنه يضعف ويتضاءل ، ويكون للمدرسة ثم للمجتمع الأثر الأول فى تربية الأخلاق ، والواقع أن للمدرسة التى تفهم واجبها وتحسن القيام به أثراً قوياً فى التوجيه الخلقى لا يجوز أن ينكره أحد ، ولكن هذا الاعتراف بأهمية المدرسة فى تربية الخلق يجب ألا يدفعنا إلى المبالغة والغلو وتجاهل أثر البيت فى التلميذ . والمدرسة الحديثة لا تتجاهل أهمية البيت وتزعم أنها قادرة على خلق الطفل خلقاً جديداً ، وإنما تحرص على الاتصال بالبيت وتستمد منه المعونة ، وتلتمس عنده السبب الأول لما قد يبدو عليه من شذوذ عقلى أو خلقى ، ويقول « شارلى سكنر[1] » : « إن الطفل إذا انتقل من بيئته الأولى الأصلية إلى بيئة جديدة فإن البيئة الجديدة لا يمكن أن تحدث أثراً ظاهراً أو تغييراً فجائياً إلا إذا كان الاختلاف بين البيئتين كبيراً وكانت التفرقة فى سن مبكرة ، على أن تنقطع صلته ببيئته الأولى ، ويبقى مدة طويلة فى البيئة الجديدة أثناء النمو والنضوج » وطبيعى أن انتقال الطفل إلى المدرسة لا يقطع صلته بالبيت .

إن أكثر الأمراض الخلقية كالأنانية ، والفوضى ، وفقدان الثقة بالنفس وعدم الشعور بالمسئولية ، والرياء ، والنفاق ، إنما تنشر جرثومتها الأولى فى البيت ،

---

(١) Charles E. Skinner : Educational Psychology.

وعسير على المدرسة ، والمجتمع استئصال هذه الجرثومة بعد أن تتمكن ، وتزمن ، والذى يحدث عادة هو أن هذه العناصر المريضة تحمل الداء حيثما ذهبت ، وأينما حلت ، وإذا صدمت بعناصر أخرى سليمة ، تصارعتا ، وفى معظم الأحيان لسوء الحظ يتغلب المريض على السليم ، لا العكس .

(ب) المدرسة :

تلعب المدرسة دوراً خطيراً فى بناء أخلاق النشء ، فهى قوة لا يستهان بها ، وقد تكون أشد خطراً فى تأثيرها من المسجد أو الكنيسة ، وربما كان مرجع ذلك إلى عامل واحد وهو أنها تتعهد جميع أطفال هذا الجيل . رجال الغد فأثرها عام ، والفرصة لديها سانحة ففى المدرسة يجتمع الكل فى صعيد واحد؛ يجتمع الفقير ، بالغنى ،والذكى بالغبى ،وسعيد الحظ ، بمنكوده — الأمر الذى لا يتأتى لغيرها من المؤسسات الاجتماعية — وبذلك تتمكن المدرسة من مساعدة الأطفال فى فهم وتكوين وجهة نظر اجتماعية ، واتخاذ نمط للحياة يساهم فيه الغير بنصيب وافر ، وربما كان هذا هو السبب الذى بدونه لا يمكن للمدرسة أن تصبح وسيلة فعالة لخدمة الإنسانية حتى تصبح عامة لجميع أفراد الشعب ، فالفرص الخلقية ، والاجتماعية التى يمكن أن تسديها المدارس الخاصة لبنيها فرص محددة وربما كان هذا التحديد أنها لا تهتم إلا بطبقة معينة ، وأن تلاميذها من نوع معين ، فالمجتمع الذى تتمثل فيه جميع أوجه الاختلافات الموجودة فى المجتمع الأكبر يمد أفراده بفرص تكوين اتجاه خلقى ويزودهم بالشعور الاجتماعى الحقيقى .

وعلى هذا الأساس يمكن أن تقول : إن المدرسة هى أعظم قوة خلقية فى المجتمع ، وذلك لأنها تتعهد الأطفال . ففى المدرسة يتسع الوقت أمام الأطفال ، وتسنح الفرص لتكييف أنفسهم من جديد : والمعنى الحقيقى لكلمة « مدرسة » هو الفراغ الذى يسمح للتخلص من مشاغل الحياة والذى فيه تتحقق حرية النمو والتكوين . وإن مجتمعاً بهذا المدلول لا بد وأن يكون مجتمعاً مثالياً فيه يترعرع

الضمير الاجتماعى لدى الفرد وتتكون المستويات الخلقية .

والمدرسة أيضاً أعظم قوة خلقية فى المجتمع لأنها تزود الأفراد بالتراث العقلى الذى منه تتكون ثقافتنا . ويتوقف السلوك الخلقى على فهم الفرد لنواحى الحياة الاجتماعية ، فأى جماعة بشرية من أرقى الجماعات إلى أحطها تؤثر فى اتجاه أفرادها الخلقى فالجماعة محك لاختبار السلوك والمثل العليا لدى جميع أفرادها . والاتجاه العام لهذه سواء كان خيراً أم شراً يجذب أفرادها إليه فيتجهون إلى الأمانة أو الخيانة ، وإلى الشفقة أو القسوة ، وإلى الغيرية أو الأنانية . . . والمدرسة كمؤسسة اجتماعية لها نفس هذه الميزة ، وإن كانت تنفرد بميزات أخرى وذلك بما لها من « منهاج » يهدف إلى تزويد أفرادها بالتراث الثقافى ، والمصادر العقلية التى تساعد الفرد على المساهمة المستنيرة فى الحياة الاجتماعية ومن هنا يتجلى فضل المدرسة فى بناء الناحية الخلقية .

والآن نتساءل كيف تتمكن المدرسة من استقلال هذه الفرصة الثمينة لبناء الأخلاق ؟

كثيراً ما تخفق المدرسة كعامل خلقى فيتخرج منها أفراد يتصفون بالغش والخداع والأنانية والكذب والنميمة ، وإذا كان هذا نتاجها فى هذه الحالة يتجلى إخفاقها لا فى الناحية الخلقية فحسب ، بل وفى الناحية التربوية أيضاً . فهى تخفق كمدرسة لها رسالة تربوية وخلقية يجب أن تؤديها ، ويهمنا أن نعرف السر فى ذلك ، وكيف يمكن أن نصحح هذا الوضع ، وما السبيل إليه ؟ وفى الصفحات المقبلة يهمنا معالجة ذلك .

كيف تعمل الحياة الاجتماعية داخل جدران المدرسة على رقى التكوين الخلقى ؟ إن أعظم أثر خلقى تتيحه المدرسة لأفرادها هو خبرة الحياة المشتركة فى ظلال العمل المشترك لمجتمع اختلفت أفراده (من غنى وفقير ، وذكى وغبى . .) ومع ذلك فهو مجتمع موحد تضم أفراده الرابطة المدرسية . والمدرسة تمتاز على غيرها من المؤسسات الاجتماعية فى أنها تتيح لأبنائها فرصة إدارة شئونهم وسياسة علاقتهم الاجتماعية تحت إشراف وتوجيه دقيقين منظمين ، وهذا التوجيه

عامل أساسى بدونه قد تحدث نزعة إلى الهدم والشذوذ . والحياة الاجتماعية المشتركة عنصر فعال فى خلق الحياة المستنيرة وفهم حقوق الغير وواجباتهم .

إن الفرص التى تتيحها الحياة الاجتماعية فى المدرسة لا يمكن استغلالها لتكوين الأفراد تكويناً خلقياً إلا إذا نظم التوجيه المستنير ، على أن هذا التوجيه يجب أن يكون تربوياً . فيجب أن يكون النظام المدرسى مناسباً لسن الأطفال ، ومراحل نموهم ، كما يجب ألا يكون مفروضاً عليهم من الخارج . فالأوامر المفروضة يذعن لها الأولاد عند الضرورة ويتخلصون من سلطانها إذا تمكنوا من ذلك . ولهذا نهدف إلى ضبط الحياة الاجتماعية للمدرسة بحيث يشعر الأطفال أن هذه الحيا ة هى حياتهم ومع ذلك فهذا لايغنى مطلقاً عن عنصر التوجيه . فلنزود الأطفال بالحكم الذاتى تحت إشرافنا وتوجيهنا . فيجب أن يتعاون مدرسو المدرسة، وتلاميذها فى خلق حياة اجتماعية يساهم كل من فيها بنصيب وافر ويتحمل الكل فيها قدراً معيناً من المسئولية . ولذلك ننصح بأمرين هامين .

أولا — يجب أن تكون مسئولية كل مدرس واضحة ومحدودة خارج جدران الفصل فالمدرس ليس يدرس مادة معينة فحسب ؛ ولكنه عضو فى جماعة . ويجب أن يقوم بدور هام فى العمل على رفاهية الجماعة فى المجتمع التربوى الذى يحيا فيه .

ثانياً — نلاحظ أيضاً أن الأهداف الاجتماعية للمدرسة تتعطل إذا كبرت المدرسة عن الحد المناسب . فليست المدرسة مكاناً تدرس فيه مختلف المواد الدراسية فحياتها الاجتماعية أهم من أى اعتبار آخر .

كيف يصبح المنهاج الدراسى عاملا من عوامل البناء الخلقى أو تكوين الأخلاق ؟ تختلف المدرسة عن غيرها من المؤسسات الاجتماعية فى وجود منهاج دراسى يدرس لكل تلميذ من تلاميذها ، فما هى الفرص الخلقية التى يمكن أن نستغلها من مواد المنهاج المختلفة ؟ وما هى الفوائد الخلقية التى تعود على التلاميذ من تدريس القراءة والكتابة ، والحساب ، واللغة واللاتينية ، والتاريخ ، والجبر ، والعلوم ؟ إن تدريس هذه المواد بالصورة القائمة فى المدارس لا يترك مطلقاً أى

أثر خلقى . فتلاميذ مدارسنا لا يستفيدون من هذه المواد خلقياً لأنهم يدرسونها كمواد فحسب . وهذه فكرة خاطئة فالمنهج يجب ألا يفكر فيه على أنه مجموعة من المواد . إذ أنه أعظم من هذا طالما أنه يضم بين ثناياه المصادر العقلية لمدنيتنا الحالية . ولا يتمكن الفرد من أن يتكيف تكيفاً اجتماعيا مناسباً إذا لم يكن قد تزود بالقدر الكافى من هذه المصادر العقلية — فالهدف الرئيسى من المنهاج[1] هو تنوير الفرد وتبصيره بالشئون الاجتماعية .

ومن أجل هذا يجب أن ننظر إلى كل مادة على أنها عامل هام فى بناء الأخلاق ، وذلك لأنها وسيلة لربط الفرد بالمجتمع عن طريق الذكاء :

فأولا — المواد المختلفة — أو — المصادر العقلية لمدنيتنا الحديثة — تزود الفرد منا بما يمكنه من فهم العالم المحيط به — وفى هذا المضمار يلعب التاريخ والجغرافيا دوراً واضحاً .

ثانياً — إن المواد الدراسية — أو المصادر العقلية لمدنيتنا الحديثة — تزود الفرد منا بما يمكنه من فهم العوامل التى تؤثر فى بيئتنا المباشرة — فنحن نعيش فى عالم يعتمد اعتماداً عظيما على خدمة « العلم » ولذلك يجب أن تتبوأ « العلوم » مكانها المناسب فى منهاج الدراسة حتى يتمكن الفرد من فهم ظروف البيئة المحيطة به . ويتكون لدى الفرد ذلك الاتجاه العلمى فى بحث الأمور — ولقد قيل بحق إن العلوم مواد اجتماعية لأنها الوسيلة التى بواسطتها يمكن أن يسيطر الإنسان على ظروفه الحيوية — ويصبح « للمواد العلمية » قيمة تربوية ، خلقية إذا فهمت بما لها من وزن اجتماعى .

ثالثاً — إن المواد الدراسية — أو المصادر العقلية لمدنيتنا الحديثة — تزود الفرد بالوسائل المناسبة للسير فى هذه الحياة — فالإنسان المتمدين يشعر بأنه من الجرائم الخلقية أن يترك الطفل المريض بمرض معد يتجول فى الشوارع ، ويحتك بغيره من الأطفال . وفى هذا المثل نجد عاملا خلقياً واضحاً يتحكم فى الفرد نتيجة للعلم بحقائق الأمور .

---

(١) The whole aim of the Curriculum is the creation in the individual of social enlightenment and insight.

رابعاً — إن المواد الدراسية — أو المصادر العقلية لمدنيتنا الحديثة — تمكن الفرد من أن يكون لنفسه مستويات خلقية ، فتقدير الفن ، والموسيقى واحترام الروح العلمية كلها جزء من تراث المدنية الخلقى ، وعليها يعتمد الكثير من أعمالنا الاجتماعية ، وبدونها يصبح الفرد أقرب إلى الهمجية والفوضى .

يتبين لنا مما تقدم أنه حينما ننظر إلى المنهاج على أنه مجرد مواد دراسية منعزلة عن الناحية العملية نجد أنه يفقد قيمته أو أثره الخلقى .

٨ — وسائل التربية الخلقية

هناك طريقتان لذلك :

١ — طريق مباشر   ٢ — طريق غير مباشر

(ا) الطريق المباشر للتربية الخلقية :

قيمة الوسائل المباشرة فى التربية الخلقية

والآن نتساءل هل من المستحسن تلقين الأخلاق ؟ وهل من الجائز أن نخصص دروساً خاصة لمعالجة المثل العليا أو دروساً منظمة فى مختلف أبواب علم الأخلاق ؟ إن معظم المربين الأمريكان لا يؤمنون بهذا الطريق المباشر فى غرس مبادئ الأخلاق، وإن كانت بعض التجارب قد أثبتت تقدمها إلى حد ما .

إن ما نقصده بالطريق المباشر للتربية الخلقية هو تخصيص دروس معينة لتدريس المثل العليا كالأمانة ، والعطف ، والشجاعة ، والصدق . . . إلخ . وإذا كان الأمر كذلك فما هى العلاقة بين هذه المثل العليا وبين السلوك ؟ ألا يمكن أن نزود تلاميذنا بالمثل العليا المطلوبة فى ثنايا دروس المواد الاجتماعية أو دروس اللغة ؟ أليس من الأفضل أن نخلق فى المدرسة بيئة اجتماعية ، وأن نعهد إلى هذه البيئة الاجتماعية المناسبة لنا فى توجيه الأخلاق دون أن نلجأ إلى دروس منظمة ؟

لا يزال بعض كبار المربين يعتقدون أن الطريق المباشر لبث الأخلاق فى نفوس التلاميذ طريق خاطئ للاعتبارات الآتية :

أولا — إنه لا يساعد النشء على فهم طبيعة السلوك الخلقى . فالسلوك الخلقى المرغوب فيه هو ذلك السلوك الذى يحدده المجتمع . وهذه الحقيقة يجب أن نذكرها دائماً . وما يحدث عادة هو أن المدرس المتحمس لتلقين مبادئ الأخلاق يتكلم دائماً كما لو كانت أعمال الإنسان بطبيعتها خيرة أو شريرة ، صحيحة أو صواباً دون الإشارة مطلقاً إلى نتائجها الاجتماعية . وعلى هذا الأساس تصبح الأخلاق كما لو كانت نظاماً أو قانوناً مقننا .

وهذا أمر خطير ، وما نهدف إليه هو أن نخلق فى الفرد لا مجرد العلم بالمبادئ والقواعد فحسب ولكن نريد أن نكون فيه تلك الروح الاجتماعية التى تعبر عنها القاعدة ، والتى منها تستمد قوتها . فقيمة الدراسة الخلقية تتضاءل إذا اقتصرت على مجرد مدح بعض الأعمال ، وذم البعض الآخر . والمهم فى المشكلة هو تحليل النتائج الاجتماعية لسلوك الفرد .

ثانياً — إن المثل العليا التى يعتمد فى بثها فى نفوس النشء على مجرد ألفاظ تلقى تصبح عديمة القيمة وقد تتحول إلى مجرد سفسطة .

ثالثاً — إن المثل العليا تصبح عديمة المعنى إذا انفصلت عن الخبرة . تصور مثلا أنك تريد أن تعطى تلاميذك درساً عن « الأمانة » فستجد نفسك قد اصطدمت بهذه المشكلة « فالأمانة » فضيلة تتصف بها أشكال لا حصر لها من السلوك :

(١) ماذا يكوى موقفك إذا اقترضت قدراً معيناً من المال ثم اختلفت على مقداره عند الدفع ؟

(٢) وهل من الصواب أن تقترض دائماً وباستمرار نقوداً من أخيك الصغير ؟

(٣) ماذا تفعل إذا وجدت مبلغاً من المال ولم تجد له صاحباً ؟

(٤) ماذا تفعل إذا وجدت نقوداً مبعثرة فى منزلك ؟

(٥) ماذا تفعل إذا كنت راكباً الترام أو السيارة ولم يوفق الكمسارى فى سؤالك عن التذكرة ؟

(٦) ماذا يكون موقفك إذا أخذت أجرك مقدماً قبل القيام بعمل اتفقت على أدائه ؟ تلك بعض أمثلة لمشاكل السلوك المتصل « بالأمانة » .

رابعاً — إن مجرد العلم عن الأخلاق وعن الفضيلة لا يستدعى الخلق الطيب ومثلنا فى هذه الحالة كمثل من يقرأ كتاباً عن الطيران ثم يتصور أنه يمكنه أن يركب متن الهواء .

خامساً — إن الطريقة المباشرة فى التربية الخلقية قد تساعد الأطفال على تحديد السلوك فى بعض المواقف المعينة ، ولكن لا ينتج عنها فى أكثر الأحيان ما يسمى بانتقال أثر التدريب .

سادساً — إن الطريقة المباشرة طريقة نظرية قد تسبب فى الأطفال استهواء عكسياً . وقد يكون لدروس الأخلاق تأثير عقلى أكثر من أن يكون لها تأثير وجدانى .

سابعاً — وأخيراً تحاول هذه الطريقة أن تفرض على الطفل أن يتبصر فى النواحى الخلقية قبل الأوان . أى قبل أن تتاح له الظروف النفسية التى تستلزم من المتعلم الملاحظة ، والتقدير اللذين يؤديان إلى إدراك هذه النواحى .

وأخيراً لا يمكن أن نتاغفل أن فى هذه الطريقة تتجلى روح الإملاء ، كما أنها تهمل الفروق بين الأفراد .

(ب) الطريق غير المباشر فى التربية الخلقية

١ — يعتقد فريق من المربين أن التربية الخلقية لا تحتاج إلى عناصر جديدة غير تلك التى تقدم الآن فى المدارس ، وأن القوى الأساسية فى الثقافة الخلقية هى شخصية المدرس ، ونظام المدرسة ، والنظرة الخلقية الداخلية ، والمثالية التى تنبع من الدراسات العادية ، والتعاليم العرضية عن الأخلاق ، وشخصية المدرس لها المكان الأول ، والأهمية العظمى بين هذه العوامل كلها . لأنه هو المثال الصحيح الذى يحتذيه التلاميذ وينطبع فى أعماق نفوسهم . ويعتقد الكثيرون أن المدرس وحده هو الذى يستطيع أن يحل مشكلة التربية الخلقية حلا كاملا ، فهو الذى يستطيع أن يقود التلاميذ أحسن قيادة ، ويرشدهم إلى الطريق القويم فى ضوء خبرته السابقة . وهناك عنصر آخر هو النظام المدرسى ، وهذا العنصر له خطره ، وأهميته فى الثقافة الخلقية ، وهو أيضاً يتوقف على

شخصية المدرس الذى يمكنه أن يجعل من المدرسة جماعة متحدة الشعور تشاركه مشاركة وجدانية حقيقية كما يستطيع أن يغرس فى هذا المجتمع بذور العدل والصبر ، والعزم والتهذيب ، والقوة ، والكمال فتعتبر عن نفسها فى جو المدرسة فى سلوك أفرادها ، وتهيمن على الروح السائدة فيها .

وأولئك الذين يشعرون أن العناصر الحالية كافية للثقافة الخلقية ربما يشعرون ، وغالباً ما يشعرون بالحاجة إلى مقدرة كبيرة بالنسبة إلى بعض هذه العناصر أو كلها ، وغالباً ما ينادون بالحاجة إلى حسن اختيار المدرسين من ناحية تأثيرهم الشخصى ومقدرتهم على النظام الذى له أعظم الأثر فى تقدم القوى العقلية ونموها ، ومن ناحية أخرى ينادون بالعناية فى اختيار التاريخ والآداب وما تنتجه من التأثير الأدبى ، واختيار أحسن طرق التعليم التى تؤدى إلى نجاح عظيم كما أنهم لا يغفلون بالإضافة إلى ذلك مراقبة الحياة الاجتماعية والشروط المنزلية .

٢ ــ وهناك فريق آخر يعتقد أن الدين يجب أن يكون مفتاح التعاليم الخلقية المنتجة وذلك إما بإدخال كثير من التعاليم الدينية فى المدارس ، أو بإدخال التعاليم الخاصة بالتربية الخلقية مستقلة عن العوامل الدينية التى ستتأثر وتنمو نمواً كبيراً فى هذا الميدان .

٣ ــ وثمة رأى ثالث لفريق يعتقد أننا لا نحتاج كثيراً إلى تعاليم أخلاقية مختلفة ولكننا نحتاج أكثر من ذلك إلى نمو العوامل ذات الأثر القوى فى التدريب الخلقى ، وأصحاب هذا الرأى ينادون بتشجيع فكرة ضبط الطالب لنفسه بنفسه ، وذلك لتوقظ فيه روح المسئولية بأسرع ما يمكن تحت تأثير المشاركة فى تطبيق القانون وهؤلاء يرون أنه يجب أن توجد فى المدارس حكومة نفسية تسيرها المبادئ الخلقية أكثر مما نراه حالياً .

٤ ــ وهناك رأى يرى أن الأخلاق تثبت وجودها وتحقق نفسها فى الألعاب واتصال الأطفال بعضهم ببعض ، فيجب أن يتعلم الأطفال اللعب كما يتعلمون العمل تماماً ، لأن مجتمعهم وتدريبهم الأدبى لا يتحقق فيهما الخير إلا عن طريق اللعب ، ففيه تسلية وترفيه أكثر مما فى العمل ، ويجب أن نأمل التقدم

الأدبى ، والأخلاقى ، وأن نخشى الانحطاط جهدنا وخاصة فى الأطفال .
وإذن فالنزهات ، وعوامل التسلية ، والملاعب كلها جديرة بالملاحظة ، والمراقبة .
وهنا يجب أن يكون المدرس هو القائد فى الوسط الاجتماعى للجماعة ، يربى الأجسام ويقويها بالألعاب كما يربى العقل . وبالإضافة إلى ذلك فى الآداب ، والموسيقى ، والعلوم ، وضروب التسلية الاجتماعية وأنواع أخرى لا حصر لها تتكون أخلاق الصغار من الأطفال بل وأخلاق الكبار فى حياة حرة شاملة ، ومن هنا كانت فكرة حكم المدرسة نفسها بنفسها، مع فكرة اللعب من الوسائل المستعملة إلى حد كبير كقوى تربوية فى كبريات المدارس الإنجليزية العامة قديماً ، وكانت قيمتها ونتيجتها مقنعة جداً .

ويمكن تقسيم ميادين الألعاب الرياضية إلى قسمين :

١ – ميادين الألعاب الفردية . ٢ – ميادين الألعاب الجمعية.

فميادين الألعاب الفردية هى تلك الميادين التى يواجه فيها اللاعب خصما واحداً . وهذه الميادين تعود الأطفال الشجاعة ، والصبر ، وبذل الجهد ، والجرأة ، واستخدام الفكر ، وحسن التصرف ، وتجنب اليأس فى ساعة الهزيمة وعدم الغرور ساعة النصر . وهذه هى الصفات الحقة للرجولة الحقة أو الأنوثة الكاملة وهى بعينها الصفات التى ينشدها المجتمع فى المثل الإنسانى الكامل . فإذا ما دربنا الطفل أو الشاب على هذه الأنواع من الألعاب وهو حديث تأثرت بها نفسه حين يشب ويكبر .

وميادين الألعاب الجمعية يتحقق فيها تنظيم علاقة الفرد الواحد بالفريق الذى ينتمى إليه . وفيها أيضاً تنظيم دقيق لعلاقة الفرد بالخصم . هذا كما تساعد أيضاً على تنمية شخصية الفرد أمام الفريق ، وتنمية كيان الفريق أمام الغاية الكبرى من اللعب . وفى مثل هذه الميادين ينسى الفرد أنانيته ويتعود تحمل المسئولية عن طيب خاطر وفيها ينظم عمل الجماعة بين أفرادها من ناحية ، وبينها وبين خصومها من ناحية أخرى ، وتشجع روح التضامن القوى ، والتعاون الوثيق .

وما أشبه ميادين الحياة بميادين الألعاب بل إنما هى بعينها ميادين للرياضة ، لكن فى حدود أوسع . وما نحن الرجال فى حياتنا العادية إلا كالصبية وهم ينشطون ويتحايلون فى ميادين الألعاب — ويقول جماعة الإنجليز إن كل ما يعترضنا فى حياتنا اليومية من ضيق ، وسرور ، وإخفاق ونجاح إنما عرض لنا يوماً ما فى صورة مصغرة فى ميادين الألعاب . وإن كل ما نكسبه فى تلك الميادين الرياضية من صفات ، وأخلاق إنما هو تراث معنوى مستقر فى أعماق النفس يظهر أثره فى حياتنا اليومية فيبعث فينا الحكمة ويمدنا بالأمل ويحدونا إلى طلب النصر الشريف . هذا ويجب أن نطبق فى حياتنا الخاصة المبادئ التى استفدناها من ميادين الألعاب وهى :

أولا — اللعب العادل الشريف Fair Play

ثانياً — اللعب حتى نهاية الشوط Play The Game.

المراجع

1. Welton : Psychology of Education.
2. Mackenzie : Manual of Ethics.
3. Sturt & Oakden : Modern Psychology & Education.
4. McDougall : Social Psychology.
5. McDougall : Eneriges of Men.
6. N. Catty : The Theory & Practice of Education.
7. Beatrice De Normann & G. Colmare : Ethics of Education.
8. A.A. Roback : The Psychology of Character.
9. R.G. Gordon : Personality.
10. McDougall : Social Psychology.
11. Welton : Psychology of Education.
12. Mackenzie : Manual of Ethics.
13. Scott : Social Education.
14. A.G. Hughes & E.H. Hughes : Learning and Teaching.

الفصل الثامن

الحرية والنظام

معنى النظام

لقد تردد أصحاب الرأى دائماً بين الحرية والنظام، فتارة ترجح كفة الحرية، وطوراً ترجح كفة النظام، وربما قيل: إن النظام تقليد من تقاليد التربية، والواقع أن التربية كنظام أو تدريب فكرة انحدرت إلينا من خلال العصور القديمة، فقد كان آباؤنا يرون أن من واجبهم أن يغيروا ويعدلوا من طبيعة الطفل ويجعلوها على الطراز الذى يشاءون ويصوغوها وفق صور كونوها فى أذهانهم، وقد استمرت الحال على هذا النحو حتى جاء القرن التاسع عشر حين كان المدرس يضع نصب عينيه الوصية المشهورة «درب الطفل على الطريقة التى تحب أن يكون عليها، فإنه إذا شب لن يحيد عنها» — وبعد الحرب الكبرى قامت ضجة حول الموضوع انحرفت بالآراء إلى النقيض، فسمعنا صيحات عالية تدعو إلى «التربية عن طريق الحرية» وقد نادى أصحاب هذا الرأى بمنح الطفل الحرية ليعبر عن ميوله ومواهبه كما يشاء.

وقبل أن ندخل فى تفصيل هذا الموضوع جدير بنا أن نتساءل:

لماذا يطيع الأطفال مدرسيهم؟

هذا سؤال من الأسئلة التى طرحها المرحوم سير «جون آدمز» عميد معهد التربية بجامعة لندن على طلبة المعهد، وعلى طلبة مدارس المعلمين وحصل على ثلاثة أنواع من الإجابات:

النوع الأول ، وكان أكثر شيوعاً ، هو أن الأطفال يطيعون المدرس بسبب قوته الجسمية فإذا لم يطيعوه كانت النتيجة وبالاً عليهم ، ونحن إذا حللنا هذه الإجابة وجدنا أنها غير صحيحة بالمرة فليس هناك أى مدرس يستطيع لمجرد قوته الجسمية أن يتغلب على فصل مكون من أربعين طفلا مثلا ، فهم فى إمكانهم التغلب عليه حتى ولو بمجرد إلقاء أنفسهم عليه . وإذن لا يمكن أن نعتبر أن القوة الجسمية كفيلة بهذه الطاعة .

أما الفريق الثانى فيعتقد أن الطاعة تنتج من الحب ، أو بعبارة أبسط أنه يمكن إرجاع عامل الاحترام إلى شدة شغف الأطفال بمدرسهم ، وكان معظم من أجاب هذه الإجابة من الجنس الآخر .

وبالرغم من أن المحبة الشخصية عامل مهم من عوامل التقدير والاحترام ، فقد أثبتت التجربة أننا كثيراً ما نرى شخصية من الشخصيات محبوبة جداً من الأطفال ولكنها ليست محترمة كما أن هناك حالات أخرى يحترم فيها المدرس . وإن كانت أبعد ما تكون عن مواطن الحب .

وثمة فريق ثالث يعتقد أن الطاعة ترجع إلى تقدير الأطفال ، واحترامهم لمادة المدرس . وتفوقه العلمى ، ويمكننا أن نرد على هذا بأن هناك كثيراً من الأطفال لا يقدرون قيمة غزارة مادة المدرس وتعمقه فى بعض المواد كالتاريخ أو اللغة أو العلوم الرياضية ، على أن الأطفال يميلون إلى أنواع أخرى من المعلومات قد لا تتوفر فى المدرس ، فكيفية إدارة سيارة أو تحريك طيارة هى عند الأطفال مهارة عظيمة تجذب انتباههم عن معلومات المدرس الغزيرة فى مادة اختصاصه ، فعلينا إذن أن نبحث عن عوامل أخرى تكون هى السر فى احترام الأطفال للمدرسين .

ويمكن أن نرجع هذه العوامل إلى عاملين هاملين هما :

١ — طبيعة المجتمع .   ٢ — شخصية المدرس .

ليس هناك مجتمع من المجتمعات الراقية إلا ويقيم للمدرس وزنه واحترامه بل إن كتب الأدب ، وتقاليد المجتمعات ، والأقوال المأثورة عن الآباء ،

والأجداد . . . كل هذه تحفظ قدر المدرس وتعرف له قيمته والطفل الصغير كان دائماً يثور على والديه فى المنزل ، والذى كان سريع الغضب داخل جدران البيت ، سرعان ما تزول عنه هذه الثورة ، وسرعان ما يندمج فى الفصل مع أقرانه بمجرد دخول المدرس . فاحترام الأطفال للمدرسين لا يعدو أن يكون عملية انتقال هذا الاحترام من المجتمع الأكبر إلى المجتمع الأصغر .

وبرغم تلك السلطة التى يزود بها المجتمع جماعة المدرسين ، وكل تلك الفرص التى يمهدها لهم للطاعة ، نجد أن المدرسين يختلفون فى درجة الاحتفاظ بهذه الطاعة ، وهذا راجع إلى شخصية المدرس ، فلكل منا خصوصاً معشر المدرسين « قدرة على الحكم » على الغير أو ضبطه ، وهذه القدرة تختلف من فرد إلى آخر ولكنها فى الفرد الواحد ليست قابلة للزيادة أو النقصان . . . بل هى قدرة ثابتة ونفر قليل جداً هم الذين لا يحظون بهذه القدرة ، وهؤلاء النفر لا يستطيعون اكتساب الطاعة أو اكتساب احترام الآخرين حتى ولو بذل كل مافى وسعه لتزويدهم بمركز بارز . هذا وقد تتمكن معاهد التربية ، ومدارس المعلمين من مساعدة هؤلاء الأفراد (ذوى القدرة المحدودة على الحكم) على حسن استغلال هذه القدرة ، ولكنها لا تستطيع أن تزيد هذه القدرة وهذا هو السر فى العبارة المعروفة « المدرس مطبوع أكثر منه مصنوع » .

والقدرة على الحكم تمكن المدرس من حفظ النظام فى الفصل ، وهى عامل مهم من عوامل نجاحه ، ولقد تمادى البعض ، ونادى بأنها العامل الضرورى فى عملية التدريس ، واعتقدوا أن كل من كان خلواً من هذه القدرة فعليه أن ينتحى ناحية من الحبل ، ويسلم زمام المهنة لأصحابها .

الفرق بين النظام والأوامر المدرسية

إن الأوامر المدرسية School-Oroders ترمى إلى المحافظة على الشروط والأوضاع الضرورية التى تمكن المدرسة من القيام بوظيفتها . أما النظام أو التأديب المدرسى School Discipline فليس شيئاً مفروضاً من الخارج

كالأوامر المدرسية ، ولكنه شيء يمس الينابيع الداخلية للسلوك ، وقوامه إخضاع دوافع الإنسان ، وقواه الفطرية لشيء من التنظيم بحيث تصبغ حالتها الطبيعية غير المنظمة بصبغة منظمة ، وبذلك تحل الكفاية ، والاقتصاد محل التبذير ، والجهد الضائع ، على أن بعض نواحينا الفطرية ربما لا تقبل هذا الضبط فلا بد إذن من أن يكون قبولها عن رضا وارتياح ، ونحن نرى أن هذه هى التلقائية لميل فطرى يرمى دائماً إلى أعظم درجات الكمال وأحسن حالات التعبير عن الذات .

إن إيجاد النظام فى الفصل ، وإلقاء الأوامر ، واحترام التلاميذ للمدرس ، كل هذا من شأن الحكومة المدرسية ، تسهر عليه ، وتعمل له بما تصدر من أوامر ، ولكن توجيه التلاميذ ، والسمو بميولهم ، وتنظيم حياتهم من عمل النظام المدرسى ، فالتأديب أو النظام المدرسى هو تأثير عقل كبير منظم على عقل آخر أقل اتساعاً ونمواً .

وهو كذلك الوسيلة التى يدرب بها التلاميذ على احترام النظام العام ، وحسن السلوك ، وإظهار أحسن ما فى أخلاقهم . . . وأفضل اختبار له هو ملاحظة سلوك التلاميذ العام ، ولا يمكن أن يكون هذا حسناً ما لم يؤسس على أفكار ، ومثل عليا للسلوك وقرت فى نفوس التلاميذ جميعاً . هذا ويمكننا أن نحدد الفرق بين النظام المدرسى ، والأوامر المدرسية فيما يأتى :

الأوامر المدرسية	النظام المدرسى
١ — دوافع الأوامر المدرسية خارجية أى مفروضة من الخارج	١ — النظام نابع من الباطن فهو الينابيع الأساسية للسلوك
٢ — الأوامر شرط أساسى للمجتمع السعيد الناجح	٢ — النظام هو تأثير عقل واسع على عقل ضيق
٣ — الأوامر المدرسية وسيلة لغاية	٣ — النظام المدرسى هدف فى حد ذاته
٤ — أساس نجاح الأوامر المدرسية قلتها وكونها فى متناول التنفيذ	٤ — أساس التأديب والنظام المدرسى هو إخضاع الغرائز والدوافع والقوى المختلفة وتنظيمها

٥ — الأوامر المدرسية قد تعوق عملية النمو	٥ — النظام يستلزم قدراً معيناً عن الحرية ، والحرية عنصر لازم للنمو
٦ — الأوامر المدرسية قد تسبب الرهبة والخوف	٦ — النظام المدرسى يجب أن يكون عن رغبة لا عن رهبة .

وسائل حكومة المدرسة

يمكن أن نقسم وسائل الحكومة المدرسية إلى نظم ثلاثة :

١ — القمع . ٢— التأثير . ٣ — التحرير .

ومن المفيد أن نلتزم هذا التقسيم حتى نفهم ما يراد بكل نوع من هذه النظم المختلفة ، وأن نناقشها من ناحية أثرها فى الخلق .

أولا — القمع Phlebotonism

يصر أنصار القمع على الهدوء التام والنظام الشامل فى جميع الأوقات ، حتى يسمع رنين الإبرة إذا سقطت ، ويقال : كانت المدرسة قديماً تحوز رضا المفتشين إذا سادها مثل هذا الحكم . وكانت تقاليد المدرسة تقوم على الكبت ، والقمع الشديدين ، وعلى العقوبات البدنية ، فالفلقة ، والعصا سلاح المدرس ، وإذا تصفحنا كتب التاريخ وجدنا صوراً محفورة فى الخشب لمدرسين يستعملون آلات التعذيب ذات الأثر البين فى أجساد تلاميذهم ، ولا يزال بعضنا يذكر الإرهاب الذى أخذنا به فى المدارس وقتاً ما والذى إن دل على شىء فهو يدل على الوحشية ، والرعب ، والحقيقة أن التلاميذ كانوا يحيون حياة بائسة ملأى بأشباح الخوف ، والألم ، وكان وقت المدرس وقفاً على توقيع العقوبات ، فقد كان القمع هو الصفة الغالبة على مدارس الماضى ، وقد كانت أداة المدرس الأسكتلندى ، و « الفقى » فى الكتاب المصرى عصا فى آخرها قطعة من الجلد ، وكان نجاح المدرس يقاس بإمكانه إلقاء أوامر جافة على ثلة من التلاميذ الهائجين وخضوعهم لها ، أما حب التلاميذ فكان فكرة بعيدة عن الأذهان .

وإذا حللنا طريقة القمع من الناحية السيكولوجية وجدنا أن هذه الطريقة تعتمد على إثارة عامل الخوف كى تحدد طرقاً خاصة للسلوك وتحفظه فى هذه الاتجاهات وتمنع الطفل من ارتكاب أنواع أخرى من السلوك .

ثانياً — طريقة التأثير Impressionism

وهذه الطريقة تحل قوة الشخصية محل العصا والإرهاب فى حكم المدرسة ، فالمدرسة تحكم عن طريق المثل الشخصى ، واحتذاء المدرس فى أخلاقه الخاصة وقوة تأثيره المباشر فى التلاميذ واستغلال الظروف الجيدة لضرب المثل الصالح حتى يعيش الجميع تحت لواء الاحترام ، والحب بدل الإرهاب والقمع .

وقد كان « أرنولد » فى « رجبى » ، «وثرنج » فى « أو بنجهام » مثلين عظيمين لهذه النزعة فى المدارس الخاصة الإنجليزية فى القرن التاسع عشر ، فقد تعدى أثر شخصيتهما نطاق تلاميذهما فى« رجبى » ، « وأوبنجهام » وشمل المدارس الخاصة الإنجليزية جميعاً ، فالمربى كما ترى هذه المدرسة زعيم فطرى للناشئة يلبى الفتيان نداءه ويطيعون أمره وهو لم يكد ينتهى منه ، ولا شك أن الكثير منا — إلى جانب ذكرياته المؤلمة عن القمع ، والإرهاب — يذكر هؤلاء القلائل الذين كان لهم أكبر الأثر فى توجيه حياتنا .

أما عن الناحية السيكولوجية فإن هؤلاء لا يثيرون استعداد الخوف فى نفوسنا إلا أنهم يثيرون استعداد الخضوع فيها .

ثالثاً — التحرير

أما أنصار التحرير فيبعدون عن القمع ، والتأثير معاً ، فهم يريدون طفلا حرًّا يفعل ما توحيه الطبيعة إلى نفسه ، لا يعوقه عائق شعورى أو لا شعورى ؛ فلا ينبغى أن يهدده المربى أو يخيفه أو يكبت نوازع نفسه : ودوافعها ، ولا يحاول التأثير فيه تأثيراً يرجع إلى قوة شخصيته ، وضعف شخصية الطفل ،

بل عليه أن يقنع بدوره فيقف موقف المتفرج المنعزل فى المؤخرة ، وقد عرفت الدكتورة « منتسورى » بهذا الرأى ، كما عرف «نورمان ماك نن » ، و« نيل » بتطرفهما فى هذا المذهب حين كان الأول فى مدرسته فى « تبترى هول » ، والثانى فى مدرسته المريعة فى « سومرهل » .

وهذه المدرسة التحريرية قائمة على الاعتقاد الراسخ فى أن الطفل خير بالطبيعة كما ذهب « وردزورث » إلى أنه هبط إلى الأرض فى هالة من المجد ، والفخار . أما من الناحية السيكولوجية فهذه المدرسة لا تعتمد على استعداد الخوف ، ولا على استعداد الخضوع ، ولكن على استعداد السيطرة وتتخذ التعبير أو الإفصاح عن الذات شعاراً لها .

والآن وبعد أن حددنا وجهات النظر المختلفة فى النظام فى هذه المذاهب الثلاثة يجدر بنا أن نتساءل أى هذه المدارس ذات أثر كبير فى خلق التلميذ ؟ وأيها ينتهى إلى نظام حقيقى ، وتهذيب صحيح ؟

وقد يقبل جميع المربين — عدا متطرفى التحريريين — قدراً من القمع أو العقاب ينزل على الشخصيات المنحرفة ، ولكنهم بلا استثناء يرفضون إقامة نظام كامل على أساس القمع ، والإرهاب فى المدارس ، فهذا القمع لا يحل إلا مشكلة واحدة هى مشكلة النظام الوقتى ، فى وقت معين ، فى مكان معين ، ولكن حين تختفى يد القمع يعود التلاميذ إلى حالة من الفوضى يرثى لها ، ومن باب أولى تسودهم هذه الفوضى حال خروجهم من المدرسة مباشرة — فالقمع له تأثيره ما ظلات عليه قائماً .

وطريقة القمع لا تتفق مع مبادئ الديمقراطية ، فإذا كان هذا الأمر نافعاً فى بلد يحكمه حاكم مستبد ، فهو وخيم العاقبة ، وعلى جانب كبير من الخطورة بالنسبة لبلد ديمقراطى ، كما يقول « الدس هكسلى » : « إذا كانت الحرية ، والديمقراطية هدفك ، فيجب أن تعلم الناشئة فن الحرية ، والحكم الذاتى ؛ ولكن إذا علمتهم الطاعة العمياء ، والخضوع المطلق ، فإنك لن تصل إلى الحرية أو الديمقراطية التى ترمى إليها ، فليس فى الاستطاعة الوصول إلى

غايات نبيلة بوسائل « منحرفة » وبالاختصار إذا أردنا أن ندرب الشعب على النشاط الذاتى الموجه نحو هدف ، وعلى الاعتماد على النفس وتحمل المسئولية فيجب أن نتخلى عن إثارة استعداد الخوف فيه إذ أنه وسيلة خاطئة تعوقنا أكثر مما تنفعنا فى عملنا — أما العقاب البدنى فليس من الحكمة أن نقطع بتحريمه فهو ضرورى أحياناً ولكن الالتجاء إليه يدل على أنه لا توجد للإصلاح طرق أخرى . أو على أن هناك طرقاً جربت ، وأخفقت — هذا إلى أن الالتجاء المستمر إلى العقوبة البدنية فيه حط من شأن المعلم ، والمتعلم على حد سواء . ويمكن أن نقول — دون أن نكون مخطئين — إن العقوبة البدنية تسبب للمراهقين من الأخطار الجسمية ما يحتم على المربين جميعاً عدم الالتجاء إليها .

أما طريقة التحرير — وهى على نقيض طريقة القمع — فيرى أنصارها أنها تخرج صاحب الخلق القويم ، وأن الحرية المطلقة الكاملة ذات تأثير قوى حسن فى الشخصيات ، فهى تربى شخصيات حرة لا تخشى شيئاً فى القول أو العمل ، مستعدة لمواجهة أى موقف من المواقف ، ونحن نشك فى أن الحرية المطلقة فى المدرسة تؤدى إلى هذا الرأى كما أن أنصار التحرير يخطئون إذا وضعوا الأوامر المدرسية موضع الشك ، فإن الطفل محتاج للضبط ، فيجب أن يطبع أوامر خاصة للقيام بعمله بنظام ، كما أنه محتاج لقدر من التوجيه ليس سلوكاً معقولا .

أما سلاح التأثير الشخصى فهو سلاح قوى فى يد المدرس القوى الشخصية ، ويؤدى إلى نتائج طيبة من حيث توفير النظام فى الفصل والتهذيب فى نفوس التلاميذ ، فنحن نقتبس عواطفنا الأخلاقية ، وميولنا من الشخصيات القوية التى نعجب بها ونقع تحت تأثيرها .

على أن أنصار التحرير يهاجمون هذه المدرسة إذ أن سلاح التأثير الشخصى من شأنه أنه يعمل على إلغاء شخصيات التلاميذ ، إن التأثير كطريقة خطأ فى أساسه لأنه يميت الأصالة ، ويشل الذاتية ، ويتدخل فى نطاق الشخصية المقدس ، كما أنه لا ينتفع به إلا أصحاب الشخصيات القوية وهل كل المدرسين

أقوياء الشخصية ؟ إن إلى جانب كل مدرس قوى الشخصية عشرة من ضعافها ، ولكن هذه الصعوبة من السهل التغلب عليها، فالواقع أن المدرس مهما كان صغير السن ، قليل التجربة ، جبار عظيم بالنسبة لحداثة التلاميذ ، وضآلة معلوماتهم ، ولذلك كان المدرس دائماً فى مركز يستطيع معه أن يستعمل سلاح الاستهواء استعمالا خطيراً ، ويتساءل سير « جون آدمز » عن السبب الذى من أجله يدين التلاميذ بالطاعة لمدرسهم دائماً . ويصل بطريقته السقراطية، كما سبق أن عرفنا إلى أن هذا يرجع إلى أن المدرس ، فى الدرس رمز للمجتمع الكبير وهو من ورائه يتقمص سلطته ، ويمثلها فى الفصل .

يتضح لنا مما تقدم لنا أن حل مشكلة الحكومة المدرسية يقع بين المدرسة التأثيرية ، والمدرسة التحريرية ، إذ أننا نستطيع أن نحذف — مطمئنين — مذهب القمع فكيف يمكن التوفيق بين هاتين المدرستين ؟

يجب أن نعلم أولا وقبل كل شيء أن كل وجهات النظر التحريرية تعترف بضرورة إباحة قسط من الحرية داخل نطاق الحدود الخلقية التى تضعها المدرسة، والتى يجب أن يخضع لها طائعاً مختاراً ، وبعبارة أخرى يجب أن يتمتع بالحرية ، ويخضع للنظام فى نفس الوقت — والخلاصة أن الأطفال إذا أرادوا أن يستمتعوا بقدر كاف من الحرية ، وإذا أريد لهم النمو ، والاكتمال ، فلا بد أن يتهيئوا لقبول قدر مناسب من النظام ، والتهذيب .

إن جوهر الموضوع من الناحية التربوية هو أن كل كائن حى إنسانى، سواء أكان حدثاً أم بالغاً يحتاج ويتطلع إلى لون النظام المعقول فى حياته ، على أن هذا الإنسان على أتم الاستعداد لمقاومة التحكم، والتسلط بكل ما أوتى من قوة ، ونظراً لأن أنصار القمع يعجزون عن استيعاب هاتين الحقيقتين السابقتى الذكر ، لذلك نجد أنهم يخفقون ، فالقمع يتطلب فرض الأوامر ، وتحكم الإنسان فى أخيه الإنسان ولا عجب أن تكون الثورة من منتجاته لا لأن الصغار يكرهون النظام ، بل لأنهم ينزعون إلى مقاومة عنصر السلطة .

ومما لا شك فيه أن النظام المفروض قد ينجح إذا طبق فى مكان محدود ،

ولوقت محدود ، هذا إذ كانت الشخصيات التى يعهد إليها بتنفيذه قوية ، وكانت العقوبات المتصلة . بالمقاومة قاسية كذلك ، على أن للكبت الذى يشعر به الخاضعون لهذا النظام لا بد وأن يؤدى إلى الغليان وإلى لعنة هذا النظام نغتر بالظواهر ، وتطلعنا إلى الوراء حيث كان النظام الاستبدادى يسود المجتمع عامة ، ظهرت لنا صورة قبيحة من مظاهر التنفيس والتعويض عمادها الوحشية ، والتخريب ، ونحن إذا تطلبنا نظاماً عماده الاستبداد أو القمع دون أن تصحبه نزعات هجومية أو اعتدائية يكون مثلنا كمثل من يقبض على الريح .

وبالمثل ، لا يمكننا أن نتوقع من الشعب أن يسلك سلوكاً اجتماعياً منظما ، وأن تسود فيه روح التعاون دون أن يكون هناك نظام مناسب لهذا الشعب ، والفوضى مثلها كمثل القمع والكبت تولد السلوك الاعتدائى .

والإجابة المنطقية لمشكلة النظام — كما ساد فى بعض المدارس — هى أن يصل المجتمع إلى نظام متفق عليه يراه الجميع ضرورياً للصالح العام على أن مثل هذا النظام كفيل جدا بألا يثير العداء لأنه خال من عناصر السيطرة . فبدلا من أن يؤدى إلى المقاومة فهو يمكن الشعب من الاندماج فى أعمالهم ، وتوجيه قواهم الابتكارية إلى الأهداف الإنتاجية المثمرة :

المثل الأعلى للنظام

ويمكن أن نقول إن المثل الأعلى للنظام يمكن أن يوصف بأنه مزيج من النظام الذاتى ، والنظام الاجتماعى ، وهذان النوعان من النظام هما ما يحتاج إليه المجتمع الحديث من مواطنيه ، ويمكن أن نعتبرهما أيضاً الأسس التى تقوم عليها صحة الفرد الشخصية ، والمدرسة التى تقتبس هذا النوع الجديد لا تقتصر فى عملها على مجرد حل مشاكلها الداخلية فحسب بل هى تعمل دائماً على التربية من أجل الحياة .

والنظام الذاتى يمكن تكوينه فى الفرد عن طريق « احترام الذات » أثناء التعاون مع الغير ، عن طريق استثارة الحماس ، والميل ، وبواسطتهما يمكن

التضحية بالراحة القريبة ، وبالهدوء من أجل الوصول إلى هدف يشعر الفرد بأن له قيمة ، وجدير بنا أن نلاحظ أننا بضغطنا على الطفل وحمله على مواصلة السير وراء هدف ما نبغض إليه هذا الهدف ، وهذا لا يمكن أن نعتبره أساساً حقيقياً للنظام الذاتى – كما كان معتبراً قديماً – فهو لا يخرج عن كونه مجرد عبودية واستبداد . ولقد بنيت الأهرام على هذا النظام ، ومن ذلك يبدو لنا أن وظيفة المدرس لا تقف عند مجرد حمل الطفل على بذل جهود معينة ، ولكنها تجميع لمظاهر نشاطه عن طريق التوجيه واستثارة الميول .

أما النظام الاجتماعى فهو لا يعدو أن يكون نظاماً قبله المجتمع كشرط أساسى لمتابعة أهداف الجماعة ، وتصبح المدرسة ذات هدف اجتماعى إذا كانت مبادئها الموجودة فعلا نشطة فعالة ، فهى لا توجد إلا لخدمة المجتمع ، وثمة حاجة أخرى ضرورية للنظام الجمعى ، وهى أن السلطة لا بد وأن تصبح وظيفة لتحمل المسئولية ، فأولئك الذين يتمتعون بقدر معين من المسئولية يحتاجون للسلطة المناسبة حتى يتمكنوا من تأدية الواجب كما ينبغى ، وإذا أمكن أن يفهم مدلول السلطة على أنها ليست شيئاً يتمتع به البالغون ، ويحرم منه الأطفال ، وإذ ما شعر جميع أفراد المجتمع بأن لكل منهم مركزاً فى المجموعة وحقاً فى إبداء الرأى فلا بد وأن ينعدم ذلك النزاع الكريه بين أولئك الذين يتمتعون بالسلطة بلا شك ، فى الوقت الحاضر .

النظام فى مراحل التعليم المختلفة

إن الأساس الصحيح للنظام هو – كما سبق أن عرفنا – إيجاد الرغبة الصادقة من جانب التلاميذ لقبول المثل الخلقية التى تهديها إليهم المدرسة ، وفى الإمكان أخذ التلاميذ بهذا إذا أعدت لهم المدرسة حياة يسعدون بها ، ومعنى ذلك أن من واجب المدرسة ألا تهمل رغبات الأطفال أو تتجاهل ميولهم ، ولا بد أن تحقق لهم ما يرغبون فيه ، وأن تهيئ الحياة المدرسية بما

يجعلها محببة إليهم مليئة بأكثر مما يتخيلون وجوده فيها ، وبذلك تستغرق نشاطهم وتضمن ولاءهم .

وفى كل مرحلة من مراحل الحياة المدرسية دلت خبرة المدرسين الأكفاء على أن الأطفال ذوى القدرات المختلفة يركزون اهتمامهم فى فترات معينة من الزمن فى أعمال تناسب قدراتهم ، فالتجديد الدائم أو التغيير الذى يلجأ إليه بعض المدرسين تفادياً للسآمة الناشئة عن التكرار لا يمت إلى أغراض التربية بصلة ، ولا بد إذن من مراعاة الأوقات المناسبة للأعمال التى تتجاوب مع رغبات الأطفال ذوى القدرات المختلفة .

وإذا ما تجاوبت رغبات الأطفال فى عمل من الأعمال رأيناهم يبذلون غاية الجهد بل يتعاونون فى القيام به ، ومن ثم يدركون قيمة ما نريد منهم أو يتبينوه ، ويؤمنون بأن النظام إنما وجد لصالح المدرسة عامة ولصالح كل فرد منهم بصفة خاصة ، فالقواعد الموضوعة لإقرار النظام ليست شيئاً مذكوراً إلى جانب الطريقة التى تطبق بها النظم ، وعلى المدرس إذن أن يطبق النظم المختلفة على تلاميذه مراعياً أخذهم بالعطف ، وأن يكون العمل الذى يكلفون به معقولاً يصادف هوى فى نفسه وأن يكون متمشيا مع طبائعهم وعددهم وأسنانهم ومقدار نضوجهم العقلى . وبهذا لا تكون أوامره متعذرة التنفيذ تقوم الصعوبات المختلفة دون تحقيقها . وعلى هذه العوامل أيضاً يتوقف استعداد التلاميذ لسلوك معين ؛ فسواء أكان السلوك مرغوباً فيه أم مفروضاً عليهم فإن مسببات التنفيذ موجودة فى الحالتين .

إن قرار النظام فى مدرسة من المدارس أو فى فصل من الفصول لا يحتاج إلى عنف فى تطبيقه ، وإنما يحتاج إلى تعرف المدرس للمناسبات التى يجوز فيها أن يتدخل ، وقد دلت التجارب على أن أسوأ النتائج قد نجمت عن أخذ التلاميذ بالشدة أو تدليلهم أو من تغيير المعاملة من شدة إلى تدليل فى غير حزم .

(ا) النظام فى مرحلة روضة الأطفال :

من السخف بمكان أن يصر المدرس على أن يمتثل التلاميذ لأوامر أو تعليمات دون أن تكون هناك استجابة طبيعية لتنفيذ هذه الأوامر ، فالتلاميذ فى هذه السن من مرحلة الطفولة يحتاجون إلى مدرس يعرف كيف تتجاوب الأوامر مع التنفيذ وكيف يضرب الأمثال لنوع السلوك الحسن الذى يطالب تلاميذه بمحاكاته وعليه أن يكيل الثناء لمن صدع بالأمر ، ثم إنه لا داعى ألبتة لجرح شعور الطفل بتسميته « طفلا شقياً» إذا ارتكب مخالفة فالرغبة فى إرضاء المدرس فى هذه المرحلة هى رائد التلميذ فى تصرفاته .

(ب) النظام فى مرحلة التعليم الابتدائى :

سواء أكان الطفل فى مرحلة الروضة أم فى مرحلة التعليم الابتدائى فإنه حرى بشىء من التسامح فيما يتعلق باتباع نظم دقيقة ذلك لأن حيوية الطفل من جهة وحبه للاستطلاع من جهة أخرى يدفعانه للإخلال بالنظام دون قصد ، فلا سبيل فى المدرسة الحديثة إلى تكليف الطفل أن يبقى جالساً دون حراك مدة طويلة من الزمن .

وهناك خاصية أخرى فى مرحلة التعليم الابتدائى وهى ميل الطفل إلى الاستعانة بنفوذ المدرس على قمع من يقوم بينه وبينهم نزاع من رفقائه . ثم إنه كنتيجة لخبرات الطفل يبدأ فى التمييز بين ما هو مناسب وما هو غير مناسب ؛ وواجب المدرس حينئذ أن يشعر التلميذ بضرورة الخضوع للحق لذاته . والمدرس الغضوب الذى يميل إلى إظهار سلطانه الشخصى لا يكون له أثره المرجو فى تلاميذه .

(ح) النظام فى مرحلة ما بعد التعليم الابتدائى :

لا بد فى هذه المرحلة من أخذ التلاميذ بنوع من الإصرار على ضرورة التزام نظم معينة فنمو الإحساس بالحاجة إلى التزام النظام فى الحياه العامة

يستلزم وضع قواعد يقبلونها . وواجب المدرس أن يبتعد ما أمكن عن فرض الأوامر على التلاميذ ، وليكن هدفه أن يخلق الظروف والمناسبات التى يجد التلميذ فيها نفسه فى وضع يضطره إلى الطاعة . فإذا أخفق المدرس فى إيجاد هذا الجو فعليه أن يسأل نفسه . هل كان عنيفاً فى أوامره ؟ أم كان متراخيا ؟ أم كان غير مستقر بين الحالين؟ ثم هل أعطى الفرصة لتاميذ كى يعبر عن نشاطه وذكائه ؟

وأخيراً أصبح من المسلم به أن أحد التغيرات الهامة التى طرأت على التربية فى النصف الأخير من القرن الماضى ينحصر فى الإدراك التدريجى من جانب المدرس إلى أن مسألة امتياز المراهق على الطفل الصغير إنما هى مسألة سعة خبرة وليست مسألة صفات خلقية . وأن هناك من الأطفال من هو ضعيف الإدارك أو جامح بطبيعته لا يستجيب لأمر مدرس نابه يعمل لمصلحته فى قرارة نفسه — وكنتيجة لهذا التغير قلت العقوبات التى كانت توقع على التلاميذ سواء كانت بدنية . أم غير بدنية وفى المدارس الحالية المثالية لم تعد العقوبات شيئاً كوراً إذ أصبحت التقاليد المدرسية والأوضاع المحلية رادعاً كافياً للطفل إذا انحرف . على أنه مما لا شك فيه أن هناك حالات فردية خاصة تحتاج إلى تدخل عاجل من جانب ناظر المدرسة وربما أبيح له اتخاذ إجراءات صارمة .

نظريات العقاب

وقبل أن نترك موضوع النظام نرى لزاماً علينا أن نشير إلى موضوع العقوبات المدرسية ومكانتها التربوية . وقبل أن نبين أثر العقاب فى التربية يحسن بنا أن نستعرض فى شىء من الإيجاز نظريات العقاب حتى نكون على بينة من أمرنا عند تطبيقها فى المدارس ويمكن أن نلخص نظريات العقاب فيما يأتى :

١ — النظرية الوقائية
٢ — النظرية الوازعة
٣ — النظرية الجزئية
٤ — نظرية الجزاء الطبيعى

أولا — النظرية الوقائية

ترمى هذه النظرية إلى حماية المجتمع من إجرام المجرم وتقول بأن السجون وجدت لحماية من فى الخارج لا لعقاب هؤلاء الذين فى الداخل ، وإنما نضعهم فى السجون لحماية الأبرياء منهم . وهذه النظرية يوافق عليها جميع العلماء حتى الذين ينددون بالعقوبة وينادون بعدم الالتجاء إليها .

وهذه النظرية مطبقة فى النظام المنتسورى الذى لم يستعمل العقاب مطلقاً كوسيلة لحفظ النظام، ولكن كخطة يقصد منها الحماية، فالعقاب هنا وسيلة لهدف أسمى منه ، فإذا وقف طفل من الأطفال عقبة فى سبيل غيره أو سبب ضيقاً لباقى الفصل فإنه يحجز جانباً ، أى يوضع حيث لا يستطيع أن يضايق غيره أو تمتد يده إليهم بسوء . وإذا تطلب إخراجه استخدام القوة الجسمانية فلتستعمل تلك القوة . وهذا ليس عقاباً ابتدعته مدرسة منتسورى ، ولكنه تصرف أدت إليه النتائج الطبيعية .

ثانياً — النظرية الوازعة

وتنظر هذه النظرية للعقاب كرادع لا لمسبب الضرر نفسه بل إنه يردع الآخرين من ارتكاب ذلك الجرم ، وتتجلى فى قول أحد القضاة للمجرم : « قد شملك عفونا عما فعلت ، ولكنا سنعدمك لنردع بك غيرك » ، ويرى بعض العلماء فى هذه النظرية ظلماً ، وإجحافاً للإنسان إذ كيف تعاقب طائفة لفائدة طائفة أخرى . حقيقة أن العقاب رادع ، ورادع مفيد أيضاً ولكنه يتوقف على طبيعة الشخص فما يطبق على شخص بعينه قد لا يجدى نفعاً مع غيره . فهناك بعض الناس لا يحيدون عن الطريق المستقيم خوفاً من رجال « البوليس » وبعضهم خوفاً من التقاليد ، والبعض الآخر خوفاً من الله سبحانه وتعالى . وقد نجد هذه الدوافع النفسية مجتمعة كلها فى شخص واحد . وهناك من يسيرون فى الطريق القويم بحكم العادة التى تأصلت فى نفوسهم منذ الصغر ،

ولو رفعت جميع القوانين والعقوبات . لوجدت هؤلاء يسيرون فى طريقهم كالمعتاد لا يحيدون عنه ، وهذا هو المثل الأعلى الذى ننشده ونحاول جاهدين أن نغرسه فى نفوس أبنائنا : ولكننا لا نستطيع أن نحدد القوى التى تمنع سوء السلوك فى المدرسة ، وهناك شك فى أهمية العقاب الجسمى كرادع كما أن هناك ثقة كبرى فى العامل الخلقى ، فالطفل يخاف من ألم العصا أقل من خوفه من فقدان سمعته عند مدرسيه أو فصله أو أهله ، وما العقوبات الوازعة إلا وسائل سلبية ليس لها من الأثر والقوة ، ما للوسائل الإيجابية التى يعول عليها فى خلق التقاليد المدرسية .

ثالثاً ــ النظرية الجزائية

تحتم هذه النظرية أن كل مجرم يجب أن يلقى جزاءه فيكفر عن خطيئته بالتعذيب ، وهذه النظرية إذا أمكن تطبيقها من ناحية الأحكام فلا يمكن تطبيقها من ناحية التربية فليس لها مكان داخل جدران المدرسة إذ أن منفذها ينظر للخطأ نفسه لا للدافع فهو يعاقب الطفل لعدم امتثاله لأوامر المدرسة سواء كان ذلك راجعاً للنسيان أم للجهل أم للثورة النفسية ، كذلك من أسباب إخفاقها أن الذنب نفسه ، لا المذنب هو الذى يصبح موضع الاهتمام ، ويبذل المربى فى جعل العقاب ملائماً للجريمة بينما الأوجب أن يجعله ملائماً للمجرم نفسه :

تلك هى بعض النظريات التى تتعرض للعقاب وهى ذات أهمية عملية سواء أكان ذلك فى الحياة العامة أم فى المدرسة ، وذلك لأن العقوبة يختلف نوعها ، ووسائلها بالنسبة إلى ذنب بعينه ، وكذلك تختلف بالنسبة للأفراد المراد عقابهم ، فالمخلوقات الآدمية تختلف كثيراً فى الخلق ، والمزاج والتركيب النفسى ، والجسمى ، وما يكون علاجا ناجعاً مع طفل بعينه قد لا يجدى نفعاً مع الآخر . فبينما نجد أن بعض الأطفال أكثر إحساساً للألم الجثمانى نجد أن آخرين أكثر حساسية بالنسبة للألم المعنوى أو الخلقى . فنظرة تأنيب تحدث فى طفل أثرها الإصلاحى بينما لا يجدى مع آخر سوى الضرب . والواقع

أن كل طفل على حدة مشكلة فى حد ذاته ، ولذلك نخطئ أشد الخطأ إذا عاملنا الأطفال فيما يختص بالعقاب معاملة واحدة فتلك طريقة عديمة الجدوى إلى جانب ضررها البليغ ، وخاصة إذا كان الغرض من العقاب هو إصلاح المذنب .

والخلاصة : أنه يمكن أن نقول إن النظرية الجزائية تجعل العقاب مناسباً للذنب ، والنظرية الوقائية تجعله مناسباً للمذنب ، والنظرية الوازعة تجعله مناسباً للبرىء .

ومهما كانت الظروف فيجب ألا يلجأ المربى إلى العقاب البدنى إلا فى الحالات التى يتعذر فيها حمل الطفل على اتباع الفضيلة والإقلاع عن الرذيلة بطريق النصح والإرشاد والتى يظهر فيها إصرار الطفل وعناده وقبل أن نبدى رأينا الخاص فى موضوع العقوبات المدرسية ومكانتها التربوية نرى لزاماً علينا أن نمرّ مرًّا سريعاً بنظرية قانون الجزاء الطبيعى فى العقاب ذلك القانون الذى ينادى به هربارت سبنسر .

رابعاً : نظرية الجزاء الطبيعى

ينصح سبنسر بأن خير وسيلة لبلوغ الإنسان غرضه هى أنه يجنى ثمار عمله فهو يرى أنه من العبث أن نتعلم الأخلاق بوسائل تلقينية . ويضرب مثلا يفسر به كيف أن المرء يتعلم بما يجنيه من أعمال فيقول : « إذا سقط الطفل على الأرض فجرحت ساقه ، وإذا اصطدم بالمنضدة فشج رأسه فالنتيجة لكل ذلك أنه يتألم ، وهذه نتيجة طبيعية لوقوعه أو اصطدامه . فلكى يتحاشى الألم يجب أن يتحرى الأناة فى مشيته حتى لا يقع على الأرض ، وأن يحاذر الاصطدام بالمنضدة حتى لا يصاب . فواضح أن الطفل لم يتكلف الوقوع ليرى نتيجة ذلك ، ولكنه وقع دون أن يقصد ، فذلك درس من الطبيعة لن ينساه . فهى تؤدبه وتعلمه كيف يخوض غمار الحياة متجنباً الشر متتبعاً الخير . وهذا ما يقصده « سبنسر » ، وعلى ضوء هذا المثال توضح لنا الطبيعة فى أبسط صورة النظرية الحقيقية والعملية لروح النظام الخلقى .

ويؤكد « سبنسر » أيضاً أن هذه الآلام نتائج محتومة للأفعال التي تسبقها فالطفل حين يجرى يقع على الأرض ، وتجرح ساقه أو يصطدم بالمنضدة فيتألم لذلك . فالتألم نتيجة الاصطدام أو الوقوع رد فعل لأفعال الطفل نفسها، والآلام تتناسب وأخطاء الطفل، فهو إذا جرى وقع ولو مشى على مهل لما وقع ، ولو احترس من المنضدة لما اصطدم بها . وهذه كلها نتائج ثابتة مباشرة لا يجوز فيها ولا يمكن الهروب منها . وذلك هو القانون المعروف « بنظرية الجزاء الطبيعى » التى يؤمن بها « سبنسر » .

وقد أخذ « سبنسر » رأيه فى هذا الموضوع عن جان «جان روسو» . فلاشك أن « لروسو » الفضل الأول فى اهتمام العلماء بالجزاء الطبيعى . فهو أول من نادى به . ولعل « سبنسر » أول من آمن بدعوته إيماناً كاملا ، حمل على التبشير بهذه الدعوة فى غلو وإغراق ، زاعماً أن أردع العقوبات وأدق الأحكام ما كان ملائماً لسنن الطبيعة ، فهو كما يلجأ فى تأسيس وجوه إصلاحه فى نظام التربية إلى الناموس الطبيعى ، كذلك نراه هنا فى صدد موضوع العقوبات التأديبية يلجأ إلى تأديب الطبيعة ، وعقابها ، ناعياً على الآباء والمربين طرقهم التأديبية المخالفة للجزاء الطبيعى معترضاً أشد الاعتراض على أولئك الذين يعدلون بأى نوع من القعوبات عن الجزاء الطبيعى القويم . وقد أفاض فى إثبات هذه الحقيقة تمثيلا وبرهاناً ، فذكر أمثلة عدة تدل على أن الطبيعة وحدها كفيلة بتوقيع العقاب الزاجر . وقد تقدمت الإشارة إلى أحد هذه الأمثلة .

ويرى« سبنسر » أن خير سنة تتبع فى تأديب الطفل أن يكون جزاؤه من جنس عمله ، أما ضربه ، وتوبيخه ، وزجره فعقوبات لا قيمة لها لمخالفتها لسنن الطبيعة ، ولبعدها عن المساس بنوع الذنب الذى اقترفه الطفل فلها من الضرر أكثر مما لها من النفع . لذلك يرى فى الجزاء الطبيعى المثل الأعلى للعقاب الحازم الذى لا يصغى إلى استعطاف ولا تقبل عنده شفاعة ولا يصيبه التردد أو الهزيمة عند التنفيذ ، ولا يعتوره التلعثم أو يعوقه عائق . كذلك يرى فيه المثل الأعلى لميزان العدالة فلا تكيل الطبيعة بكيلين ، ولا تنظر إلى الذنب بعينين ،

إنما تكيل بكيل واحد للجميع فتحاسب الصغار والكبار على حد سواء . ولم يقف « سبنسر » عند حد بيان ماتقدم ، بل أسهب في ذكر الأمثلة لجرائم الصغار ، والكبار ، وعدد كثيراً من جرائم الأحداث الشائعة ، مقرراً لكل جريمة عقاباً طبيعيًّا . زاعماً أن هذه الجزاءات الطبيعية خير بكثير مما يفرضه المربون على أبنائهم من توبيخ وزجر ، وضرب وشتم .

ولعل أهم ما يميز آراء « سبنسر » فى ميدان الجزاء الطبيعى ، هو ذلك الاعتراض الذى اعترض به على جماعة المعلمين والمربين الذين يتوعدون الأحداث ولا ينفذون من وعيدهم شيئاً وقال إن ذلك يسبب زيادة الجرائم . فلتكن الملاحظة الصادقة دليل المعلم فى كشف هفوات الأطفال قبل الشروع فى اقترافها ، وليكن التنفيذ حازماً لا يشوبه هوادة ولا تردد .

وعندما نمعن النظر فى رأى « سبنسر » ، يجب ألا نغفل أنه رأى لا يمكن تطبيقه بحرفيته ، بل لا بد من التجاوز عن بعض النقط ، فقد سلم أخيراً بأن الطفل فى مرحلة الطفولة يجب أن يتمتع بنسبة معقولة من الحرية المطلقة لأنه يرى أن ذلك ضرورى جدًّا له ، لكنه فى الوقت نفسه يرى أن طفلا خبيثاً فى الثالثة من عمره مثلا ، يعبث « بموسى » يجب ألا يسمح له باللعب بها بمقتضى قانون « الجزاء الطبيعى » لأن هذه النتائج يحتمل أن تكون خطيرة جدًّا ، فمن الجائز أن يحاول مقلداً والده حلق ذقنه فيقطع شرياناً فى رقبته ، ومن الجائز أن يجز رقبة زميل له فى سنه ، مقلداً فى ذلك بائع الدواجن عندما يذبح دجاجة مثلا فالنتيجة الطبيعية مثل هذا العبث بالموسى — بمقتضى القانون السابق — لا شك خطيرة جدًّا . وهنا تأتى أهمية إعطاء الطفل فى مرحلة الطفولة قسطاً من الحرية معقولا .

والعيب الظاهر فى رأى « سبنسر » بوجه عام أن قانونه سلبى يحلّ أشياء ، ويحرم أشياء أخرى ، يترك الحرية لأطفال ، ويقيد حرية أطفال آخرين . فهذا لا يؤدى إلى أعمال خالدة راقية تعمل لذاتها . بل لا يؤدى مطلقاً إلى أفعال

تؤتى بعزم ثابت أو بنية صافية ومن أجل ذلك لا يمكن أن نعتبر قانون الجزاء سجلا للقيم الخلقية .

وأخيراً نحن نرى ، أولا وقبل كل شيء ، أن يكون الغرض من العقاب إيجابياً لا سلبيّا ؛ فيجب أن يكون هدفنا من العقاب مساعدة المخطئ على عمل ما يجب عمله بدافع من أعماق نفسه ، فلا تقتصر مهمتنا على منعه من عمل كل ما هو محظور أو ممنوع ، ويجب أن نسلك هذا المذهب نفسه فى حالات الإجرام فقد ثبت قطعاً أن العلاج الصحيح لمثل هذه الحالات ليس مجرد الكبت ، ولكنه العمل على إعلاء دوافع المجرم الضالة أو الشاردة . على أن العقاب يجب أن يكون رادعاً فى بعض الحالات كعدم الطاعة ، وعدم المواظبة إذ أنهما يعملان دائماً على تحطيم الأوامر المدرسية التى يجب أن نحافظ عليها من أجل المصلحة العامة ، على أننا يجب أن نعرف أن مثل هذا العقاب ليس له تأثير خلقى قط إلا إذا اتفقت عليه الجماعة . أما إذا كان سوء النظام وما يصحبه من أخطاء موجهاً ضد المجتمع فأحسن وسيلة لعلاجه هو فصل المخطئ أو المذنب عن الجماعة التى يعمل فيها . هذا ، ولا ننسى أن منظر الزملاء وما يتجلى عليهم من روح البشر فى أثناء قيالهم بالعمل فى الوقت الذى يشقى فيه المذنب بالعزلة ، والخمول كل هذا من شأنه أن يحرك التوبة الصادقة فى نفس ذلك المذنب ولكن ليس معنى هذا أن نعاقب من كان شاذ السلوك أو من كان عصبيًّا نتيجة لسأمه أو لأنه لم ينل قسطاً كافياً من النوم أو الهواء الطلق أو التمرين الكافى ، إذ أن معنى هذا حرمانه من الوسيلة الوحيدة التى يجب أن نتخذها أداة لعلاجه . وإذا اقترب الذنب من الخطيئة وجب أن تكون مظاهر العقاب من ردع أو زجر أو تبكيت تابعة للنواحى العلاجية فيجب أن لا ننظر إلى ماضى الطفل الذى لا يرضينا ولكن علينا أن ننظر إلى المستقبل بعين الرجاء — على أنه من المحتمل جدًّا أن يشعر الفرد بالخزى والعار إذا سمحت له الظروف وأدرك نفسه فى الموقف المشين الذى يراه فيه غيره ، وقد يغير الإنسان رأيه تماماً إذا هيأنا للمخطئ طريقاً آخر فى الحياة ، والمدرس العاقل حينئذ ربما لا يقنع

مطلقاً بكبت أسباب الشغب فى نفس الطفل ، فالأسباب كما رأينا لا تخرج عن كونها انحرافاً فى ميول الطفل الطبيعية عن طريقها العادى ، وإذا ما تملك المدرس زمامها من توجيهها فى اتجاه حسن وأدى ذلك إلى سبيل الصحة العقلية .

على أن هناك ملاحظة أخرى هامة وجديرة بالإضافة إلى ما سبق أن أدلينا به من ملاحظات وهى أنه يجب أن نتخلص نحن المدرسين من تلك العقيدة السخيفة التى دوت بها أركان مدارسنا والتى تتضمن أن العقاب سياسة ضرورية لا بد من اتباعها فى الحكم المدرسى . فالواقع أن العقاب والخوف أثران بائدان من آثار الهمجية ، والمدرس الواسع فى خبرته على علم تام بأن المدرسة التى يعكر جوها رعد العقاب لن يتأتى لها أن تفوق فى يوم من الأيام مدرسة أخرى طرحت العقاب ظهرياً — فلا بد أن نتوقع ذنوباً يرتكبها الأطفال ولا بد من أن نعالجها ، ونحن نكون أقرب إلى الصواب إذا تمكنا من معالجة هذه الأخطاء على أنها شذوذ وعجز من المخطئ عن تهيئة نفسه للبيئة المدرسية ، ولذا يجب أن نبعد عن أذهاننا مطلقاً أنها ميل طبيعى إلى الشر ، ويجب أن نأخذها على أنها شواهد على وجود شىء خاطىء فى المنهاج أو طرق التدريس أو الظروف المادية أو الروحية للعمل المدرسى أو للحياة المدرسية .

المراجع

1. Roman : The New Education.
2. Sir John Adams : Modern Developments in Educational Practice.
3. Sir John Adams : The Teacher's Many Parts.
4. Boyd & Mackenzie : Towards a New Education.
5. J.E. Adamson : The Individual and the Environment.
6. G.H. Palmer : The Ideal Teacher.
7. Norman MacMunn : The Child's Path to Freedom.
8. Sophie Bryant : Moral & Religious Education.



الفصل التاسع

التربية الاجتماعية

أولا — الصلة بين التربية والمجتمع

يهمنا أن نتساءل ما هى قيمة المجتمع فى الحياة الإنسانية ؟ يعتقد كل فرد أن وجود المجتمع أمر لا غنى عنه . وهو يرى فى اعتقاده هذا أمراً مسلماً به لا يعتوره الشك ، ولكن إدراك التجارب ، والفرص الاجتماعية التى تشكل الفرد تشكيلا تامًّا وتخلقه خلقاً جديداً يتطلب بذل بعض التفكير .

تؤثر البيئة الاجتماعية على الفرد فتخلق منه ذلك الشخص الذى نعرفه بخصاله وصفاته ، فقد كان الرجل البدائى يعيش فى مجتمع صغير محدود وكانت العادات القبلية تسيطر عليه وتشكله كما كانت حياته سلسلة من الإذعان والحرمان . غير أن بعض مظاهر سلوكه وبعض عاداته التى كان يعتقد بصحتها وأنها أمر طبيعى لاغبار عليه ، تبدو الآن شيئاً نابياً . بل وضرباً من الوحشية ، فقد كان مثلا يكره الغرباء ويغدر بهم كما كان يفتك بالضعاف والعجزة ، وكانت عقائده وآراؤه عن طبيعة العلم الذى يعيش فيه آراء سقيمة وسخيفة لا تستحق أن يلتفت إليها لأنها آراء فجة . بدائية تتكون فى جملتها من أساطير صوفية أوخرافات وهمية ، غيرأنه اتخذ منها وسيلة لتبرير نظم الحياة القبلية تبريراً منطقيًّا ، ولو عاش هذا المخلوق الذى يمت إلينا بصلة قوية من الناحية البيولوجية ، والذى هو ثمرة اجتماعية محدودة ؛ لو عاش بين ظهرانينا ولمس حضارتنا واندمج فيها فإننا ندهش كثيراً حين نلاحظ الهوة العميقة التى تفصلنا عنه ، وحين ندرك مقدار تأثير البيئة فى صبغنا بالصبغة التى نحن عليها الآن ، وفى صقلنا ، وتكويننا ككائنات تتمتع بهذه الحضارة : بيد أننا نجد هذا بصورة أصغر ، وأقل وضوحاً

فى جميع الأشياء المحيطة بنا : فالبيئة الاجتماعية فى القرية خلقت تلك الشخصية المعروفة عن الفلاح وطبعته بذلك الطابع المميز له ، كما أنجبت الطبقة الأرستقراطية فى إنجلترا جيلا له صفات ثابتة متميزة لا يمكن أن نخطئها فى الشخصية أو فى النظرة إلى الحياة ، وصفوة القول : أن كل جماعة مستقرة لها فى محيطها الاجتماعى الذى تعيش فيه « خصال مميزة وصفات ثابتة » ، ولذلك لو استطعنا أن نجمع بين أحد سكان « جزيرة سليمان » ، وأحد الأرستقراطيين الإنجليز . وتاجر من تجار « نيويورك » ، وبدوى من القبائل العربية ، وفلاح من فلاحى جنوب أفريقيا فى صعيد واحد فإننا برغم الصفات المشتركة بينهم كالخصائص البيولوجية التى ورثها الإنسان فى كيانه ، والقدرة الفطرية — نجد أننا نتعامل مع ضروب من الكائنات الحية البشرية المتباينة أشد التباين ، المختلفة كل الاختلاف إلى حد أنه يتعذر على أحدهم فهم الآخر ، أو أن نكون منهم مجتمعا حقيقياً يسوده التفاهم المتبادل ، فهذه الاختلافات هى نتيجة لاختلاف الوسط الاجتماعى وتباين التجارب التى مر بها كل .

(ا) قيمة المجتمع فى الحياة الإنسانية

ونستطيع أن نذهب إلى أبعد من ذلك فنقول : إنه يستحيل وجود الشخصية الإنسانية « بدون المجتمع » . فلن يستطيع شخص أن يعيش بمعزل عن المجتمع . وإذا هام إنسان على وجهه فى بيداء واسعة دون أن يعتمد على مساعدات من مجتمعه ، فإنه لا بد وأن يقضى عليه سريعاً لأنه لن يحيا عارياً ، أو جائعاً أو أعزل ، أو شريداً فحسب ، بل إنه سيفتقر أيضاً إلى كل الصفات الذهنية ، وكل أنواع المعرفة والمهارة البشرية ؛ التى يكتسبها الإنسان من وجوده فى المجتمع . وإذا أمكن لإنسان أن ينشأ بأقل مساعدة ممكنة من الآخرين لنموه ، فإنه حين يبلغ العشرين يصير إنساناً فى الشكل والخلقة فحسب ، دون أن تكون له صفات الإنسان العقلية . وهكذا تجده عاجزاً عن الكلام ، محتاجاً إلى العقائد ، والآراء التى تنظم وتوجه حياته العقلية ، مفتقراً إلى القدرة

على استخدام أبسط ، وأعم الأدوات ، وأكثرها ضرورة فى الحياة ومفتقراً إلى تلك الخصال ، والعادات التى تربطه بآداب اللياقة ، وخلاصة القول : إذا استطعنا حرمان فرد من كل الصفات التى يكتسبها من المجتمع فإنه يصير عبارة عن بضعة أرطال من تلك المادة الحية المعروفة « بالبروتوبلازما » ، ويصير مثلها ضعيفاً ، عاجزاً عن وضع الطعام فى فمه ، وتقتصر أحسن أفعاله على سلسلة من الأفعال المنعكسة من بلع وهضم وإخراج .

ونستطيع أن نعبر عن هذه الحالة فى عبارة أخرى فنقول : إن التكيف البشرى يجب أن يتفق مع البيئة الاجتماعية ومع ما تتطلبه من مطالب واحتمالات اجتماعية . وهذا القول صحيح حتى فى الأمور التى نبدو فيها مستجيبين لأمور مادية بحتة ، فأنا حين أجلس على مقعد ، لا أستجيب لأمر مادى يدعو بطبيعته وفى حد ذاته إلى الجلوس ، وإنما أفعل شيئاً يتفق مع نظم المجتمع الذى أعيش فيه، تلك النظم التى تتطلب من بين ما تتطلبه من المرء الجلوس على المقاعد ، ولكن لو نشأ إنسان فى بيئة لا تعرف المقاعد فإنه حين يرى مقعداً لا يملك سوى أن يحدق فيه ببلاهة . وإذا كانت الأساطير السائدة فى قبيلته قد علمته بأن الشيطان فحسب هو الذى يجلس على المقعد فإنه سيفزع مضيفه بالابتعاد عنه فى خوف ورهبة ، أو قد يندفع ليحطم هذه الأداة اللعينة .فتكيف المرء لا يكون بالنسبة إلى الشىء فى حد ذاته ، وإنما للشىء كجزء من نظام المجتمع . وعلى هذا المنوال يمكن القول : بأن الفلاح زمن الحصاد ، وعامل المنجم حين يعثر على الفحم ظاهراً لا يستجيبان للحقائق المادية المباشرة الموجودة أمامهما فحسب بل إن سلوكهما هو ملاءمة لمجموعة معقدة من الأزمات الاجتماعية ، والمطالب الاقتصادية المختلفة .

وبذلك نكون قد انتقلنا خطوة أبعد من الفكرة السابقة ، فليست التربية عملية تكييف فحسب ، وإنما عملية تكيف اجتماعى ، وليست تشكيلا للحياة فقط ، بل تشكيلا للحياة الاجتماعية التى نحياها ، ويقررها ويسندها المجتمع : ولما كان للمجتمع مطالب فإن التربية تهيئ الفرد للملاءمة مع هذه المطالب .

وفى تحقيقها لهذه الملاءمة تخلق الإنسان فى صورته الحالية .

ولكن كيف يضع المجتمع أهداف التربية ؟ ويرى الأستاذ « مرسل Mursell » [(١)] .

« إن مؤسسات المجتمع هى التى تحدد أهداف التربية » .

The Instituions of Society set the golas of Education

وإذا بدت هذه العبارة فى بادئ أمرها غريبة الوقع فى نفوسنا ، مثيرة للدهشة فى صحتها ، فلأننا نستعملها استعمالا محدوداً ضيقاً . فأول ما ترسمه هذه العبارة فى أذهاننا هو صورة للبناء ، والتشييد من أحجار ، ثم تجعلنا نرى فى السجن مؤسسة أو نوعاً لهذا البناء ، وفى المدرسة نوعاً ثانياً ، وفى ملجأ الأطفال والعجزة نوعاً ثالثاً ، وفى المستشفى نوعاً آخر . على أن القليل من التفكير يبين لنا تفاهة وسطحية هذه النظرة . لأن السجن فى جوهره ليس جدراناً ، وأحجاراً ، وإنما هو « نمط معين » من الحياة ، والعمل ، كما أن المدرسة ليست نموذجاً لفن البناء ، وإنما هى مجتمع لرواد العلم من طلبة ، وأساتذة يلتقون فيها ليحققوا هدفاً واحداً مشتركاً بطريقة معينة ، فقد تمر بمستشفى فخم لا تجد فى مظهره ما يوحى إليك بأنه مستشفى على الإطلاق . كما أنك قد تمر ببناء شاهق أنيق فى مظهره حقير فى حقيقة أمره ، وعلى هذا الأساس تكون المؤسسة institution طريقة مشروعة أو عادة معروفة دائماً للعمل والحياة معاً — ولقد ذكر رجال الاجتماع أن الفرق بين المؤسسة وبين العادة هو فرق فى الدرجة فحسب . فالعادة هى أن يلبى المرء نداء مجتمعه كأن يرتدى زياً خاصاً فى حفل معين ، أو أن يبعث ببطاقات الدعوة فى حفلات الأفراح . غير أن الحياة المدرسية وما تتضمنه من سلوك الطالب ، والمدرس ، والحياة المنظمة فى المصنع أو المصلحة ، وكتلة النشاط الإنسانى التى تكون فى مجموعها ما نسميه بالدولة الديمقراطية كل هذا يسمى عادات أيضاً وإن كانت على نطاق أوسع وفى معنى أكثر تعقداً ورسوخاً ، ولكن يجب على الفرد أن يتعلم كيف يلائم نفسه مع العادات فى

(١) James L. Mursell : Principles of Education.

معناها الواسع والضيق ، فجل ما يحتاجه الفرد فى المثال الأول أو فى العادات بمناها الضيق . هو كتاب عن آداب اللياقة وبعض التهذيب ، أما فى العادات بمعناها الواسع فحسبه « برنامج تربوى » موضوع بحكمة وصبر ليحقق له هذه الملاءمة . وتتكون المؤسسات الاجتماعية العريقة التأسيس وطرقنا العادية فى أداء الأعمال من المطالب التى تفرضها البيئة البشرية على الإنسان . وبهذا المعنى تكون المؤسسات الاجتماعية أهدافاً للتربية .

ولما كان لهذه الفكرة مغزى عظيم ، وما دمنا سنجعلها محوراً وأساساً لتفكيرنا فإننا نود إيضاحها بقدر الإمكان ، ولذلك فلنفرض أن أحد سكان وسط أفريقيا هاجر إلى مصر ، فإن الرغبة ستدفعنا إلى أن نخلق منه مصرياً آخر ، وبعبارة أخرى سنبذل جهدنا لنجعله يتكيف مع المؤسسات الاجتماعية فى مصر ، وهو حين يهبط القاهرة سيجد نفسه غريباً كما لو كان كائنا بدائياً تائهاً فى معمل مملوء بالآلات الضخمة الدقيقة . فلو لم يجد أحداً يعينه ويرشده فسيقف أمامها مذهولا خاشعاً أو يؤذى نفسه ويفسد هذه الآلات بمحاولة استعمالها . ولكنه يستطيع رويداً رويداً أن يندمج فى هذه الحياة الاجتماعية المعقدة . وإذا خالفه الحظ وتمكن من التكيف مع أساليب حياتنا الاجتماعية فلن يلبث أن يشعر بصلة روحية تربطه بهذه البقعة الجديدة — ولن ينى عن اتخاذها وطناً ثانياً — والطفل يشبه ذلك من عدة نواح . ولذلك فإن القول السائد فى « إستراليا » هو أن الطفل أفضل المهاجرين على الإطلاق قول صادق لأنه حين يولد ويترعرع فى بقعة تسنح له الفرصة للتكيف تكيفاً كاملا أكثر من أى مهاجر آخر نزح فى بيئة اجتماعية مختلفة كل الاختلاف عن البيئة الاجتماعية التى استقر فيها ، وعلى أى حال فإن العمل الهائل والتحدى العظيم اللذين يفرضهما المجتمع الجديد على المهاجرين يستلزمان فى جوهرهما التكيف التام مع مؤسسات هذا المجتمع .

ولكن أليس معنى هذا هو أن للتربية أهدافاً لا حصر لها ؟ الحق أن هذا القول على جانب عظيم من الصحة . فللتربية أهداف عديدة لو حاولنا تعدادها

أو حاولنا من جانب آخر وضع قائمة بكل مؤسسات المجتمع فلن ننتهى من ذلك . وعلى كل فإذا أخفق إنسان فى التكيف مع إحدى هذه المؤسسات فإخفاقه يرجع إلى تربيته المخفقة. وتقدير قيمة أو مدى هذا الإخفاق يكون بمقدار قيمة أوأهمية هذه المؤسسة الاجتماعية التى فشل فى التكيف معها ، وقد ضرب أحد أساتذة علم الأخلاق الاجتماعى مثلا لذلك بأحد طلبته ، وقد كانت أعماله فى أيام دراسته على جانب عظيم من الدقة والمهارة ، ولكنه صار فيما بعد مغامراً شريداً فى عصبة سياسية فهذا الإخفاق يعد إخفاقاً تربويا محزناً ، وهو فى الوقت نفسه إخفاق التكيف مع أهم وأبرز مؤسسة فى النظام الاجتماعى الحاضر ، وأعنى بها مؤسسة الحكم القائم . ولكن أغلبنا ليس مغامراً أو لصاً ولا يرغب أن يصير كذلك حتى ولو أتيحت له الفرصة . غير أنك قلما تجد فينا من هو متكيف تكيفاً تاما مع بعض المؤسسات الاجتماعية البارزة الكبرى ومع فئة قليلة من المؤسسات الصغرى . ولذلك فإننا نعد مخفقين من الناحية التربوية بغض النظر عن الدرجات العلمية التى تحملها .

والقول : بأن بعض المؤسسات أهم من غيرها سيكون مفتاحاً لحل مناقشاتنا التالية حلاً عملياً . لأنه لو أردنا بحث أفضل وأمثل تكييف إنسانى مع جميع المؤسسات الاجتماعية social institutions لتطلب ذلك كتابة مجلد ضخم يبلغ فى ضخامته الموسوعة البريطانية ، ولتطلب معلومات إذا قورنت بها حقائق هذا الفصل لبدت هذه الأخيرة قطرة فى بحر كبير . ولكن ما أود أن أفعله هو اختيار أهم وأبرز هذه المنشآت وإيضاح الصلة بينها وبين التربية كعملية تكييف وبذلك نستطيع فهم الطريقة التى تؤدى دائماً إلى تحليل تربوى صحيح ، واستنباط مدعم على أسس صحيحة — أما المؤسسات التى سنتناولها بالبحث فهى :

١ — الدولة ٢ — العائلة ٣ — النظام الاقتصادى
٤ — دور اللهو ٥ — مؤسسات الصحة الوقائية

وأما الغرض الذى سنبدأ به بحثنا فهو أن الرجل المثقف حسناً هو الذى

يكون متكيفاً تكيفاً حسناً مع جميع هذه المنشآت لأنها فى الحقيقة هى الأهداف التربوية التى نحن بسبيل الحديث عنها .

* * *

والمقول بأن المنشآت الاجتماعية هى أهداف التربية ميزة كبرى ونتيجة خطيرة فى الوقت نفسه . فالميزة هى أنها تضفى على بحثنا طابعاً عملياً يجعله أقرب ما يكون إلى الحياة والصدق . لأن الكلام عن التكييف الاجتماعى فى عبارات مبهمة قد يكون ضاراً كما قد يكون نافعاً ، ولكنه لا يمكننا بحث أى برنامج تربوى إلا ريثما نتأكد من نوع التكييف الاجتماعى الذى نقصده ، غير أننا حين نتحدث عن الدولة أو العائلة أو النظام الاقتصادى أو دور اللهو أو مؤسسات الصحة الوقائية يكون الكلام واضحاً ، وحائلا دون الغموض أو اللبس . أما مجال الخطأ فهو الظن بأن الفرد يتكيف مع كل مؤسسة على حدة . ولكن الشخص الذى يكره اللهو لن يصبح عضواً سعيداً فى عائلته ، والشخص الذى يهمل صحته من المشكوك فيه أن يصير مواطناً فعالا مؤثراً فى النظام الاقتصادى ؛ كما أن الشخص الذى يقنع بعمل محدود ، على وتيرة واحدة ، أو عمل يعرقل سير نموه الجسمانى لن يكون مستطيعاً التكيف مع مؤسسات الصحة أو اللهو أو السياسة ، ولذلك يجب أن نذكر أن الحياة ليست مقسمة إلى أقسام محدودة منفصلة وإنما هى « كل كامل » لا يتجزأ — ويجب ألا نظن أن هذا الرأى يتضمن تدريباً على الأعمال المنزلية مرة ، وعلى ممارسة الحقوق المدنية مرة ثانية ، والإلمام بالأسس الصحية مرة ثالثة وهكذا . . . وإنما هو برنامج « كامل شامل عام » له صلات وثيقة ومنافذ عديدة بكل هذه المنشآت وبكل مشاكلها .

ولكنك قد تأخذ على هذه الفكرة ، فكرة أن أهداف التربية هى مؤسسات المجتمع أنها قد أغضت النظر إغضاء تاماً عن حياة الفرد الداخلية ، فنتساءل : هل من الممكن أن نعد هذا المشروع التربوى مشروعاً كاملا برغم أنه قد أسقط من حسابه التجارب الفردية الشخصية وأهمل تطورها وأثرها ؟ سؤال عميق ، وليس من اليسير ونحن فى هذه المرحلة البدائية الإجابة عنه إجابة وافية مقنعة .

ولكنا نجد فى الإشارة التى بينا فيها أهمية المجتمع للفرد بصيصًا لجواب مقنع . فقد رأينا سالفاً أن كل الصفات التى تخلق من الإنسان إنساناً صحيحاً ، لا يمكن أن توجد بدون المجتمع ؛ وعلى هذا يمكننا أن نضيف إلى هذا القول شيئاً بسيطاً فنقول : إنه ليس هناك تجربة فردية إنسانية أو ثقافية شخصية بحتة بدون المجتمع ، فأنت وأنا وجميعنا لا نحيا حياة بعضها اجتماعى وبعضها فردى . وليس هناك فاصل بين تجاربنا الاجتماعية وتجاربنا الفردية ؛ لأن كل تجاربنا من الضرب الاجتماعى ؛ وهى فى الوقت نفسه تجارب فردية . وكلما تقدمنا فى البحث سيتبين لنا مع زيادة فى الوضوح أن اضطراد الحرية الفردية وقوتها وابتكارها تصل إلى أقصاها بواسطة التربية التى تظهر قيمة علاقة الفرد الاجتماعية . والتى تؤدى إلى إدراك الصلة القوية بينه وبين بقية أفراد المجتمع .

والمبادئ التربوية التى تعمد إلى تقسيم الحياة الإنسانية : إلى ناحية فردية وناحية اجتماعية مبادئ خاطئة ، وكذلك الآراء التربوية التى تعمل على خلق قيمة للفرد فى حد ذاته ، وللفرد بمنأى عن المجتمع . ولقد كانت هذه هى الأهداف التى تهدف إليها التربية . وهذا يقودنا إلى سؤالنا التالى الذى سيلقى ضوءاً ساطعاً على مشكلة الفرد والنواحى الاجتماعية فى الحياة وفى التربية وهو :

(ب) ما هى وسائل الإبانة عن أهداف التربية ؟

إن جل الذين كتبوا عن أسس التربية قد أشاروا — وإن لم يذكروا صراحة — إلى أهداف التربية . ولذلك نجد فى الأدب عبارات كثيرة عن أهداف التربية كلها متعارضة أشد التعارض . ولكن يجدر بنا الإلمام ببعض هذه التعاريف لأننا حين نقارنها بما ذكرناه نستطيع أن نفهم هذه الأهداف فهماً تامًّا .

فمن بين العبارات التى ذكرت عن أهداف التربية ، والتى كان لها أعظم الأثر على عقول المربين ورجال التعليم فى الأعوام الماضية تلك العبارة المعروفة باسم « المبادئ السبعة الأساسية فى التعليم الثانوى » تلك المبادئ التى تنطبق أحسن ما تنطبق على المدارس الأولية والثانوية الأمريكية وقد وضعت

هذه المبادئ وأقرتها لجنة حكومية اطلق عليها اسم « لجنة تنظيم الدراسة الثانوية ». وقد رأت هذه اللجنة أنه يجب أن تهدف المدارس الثانوية إلى النتائج السبع الآتية :

١ ــ أن تعمل على تقوية جسم التلميذ وتساعده على النمو .

٢ ــ أن تعمل على إنماء القدرات الأساسية فيه كالقراءة والكتابة والحساب والكلام .

٣ ــ أن تعمل على تدريبه وجعله عضواً نافعاً فى أسرته .

٤ ــ أن تساعده من الناحية المهنية فتجعله قادراً على كسب عيشه .

٥ ــ أن تنمى فيه الشعور بالمسئولية المدنية .

٦ ــ أن تساعده على استغلال وقت فراغه استغلالاً حسناً .

٧ ــ أن تنمى أخلاق التلميذ تنمية عامة .

والباحث المدقق فى هذه البنود السبعة يجد أنها صياغة جديدة لخلاصة التعبيرات التى ذكرها الفيلسوف « هربارت سبنسر » عن أهداف التربية ، ولكن هذا لا ينقص من قدرها ، بل إنه على النقيض يزيد من شأنها لأنها تمثل أفضل الأفكار فى حقبة من الزمن فضلا عن أنها إلهام بزغ للعالم أول ما بزغ سنة ١٩١٨ . ولقد أجمع رجال التربية على الإشادة بمحاسنها وذكروا أنها تعطى صورة جميلة لما يجب أن يكون عليه الرجل المثقف ، كما أنها تبين للمدارس ما يجب أن تحققه . وعلى العموم لا يملك المرء إلا أن يوافق على جملتها . ولكن موافقتنا عليها ليست مطلقة من كل قيد أو تحديد .

فهما يؤخذ على هذه العبارة أنها فردية إلى حد كبير لأنها تقسم وظيفة الحياة الإنسانية إلى وظيفة فردية خاصة وأخرى اجتماعية ، وهذا أمر لم تهدف إليه اللجنة قط فقد تناولت العبارة المشكلة الصحيحة مثلا على أنها مشكلة فردية ، بينما تتوقف الصحة العقلية والجسمية للمرء على حسن استغلال وسائل الراحة فى المؤسسات ، وعلى نوع العمل الذى نسير عليه فى المجتمع لترقية وتأسيس هذه الصحة العقلية والجسمانية . كذلك تستلزم الصلاحية المهنية

صفة عظيمة مختلفة عن المهارة والبصيرة التى زود بهما الفرد . فهى تتطلب تكيفاً كاملا مع المؤسسات الاقتصادية ، و « استغلال الفراغ » استغلالا حكيماً أمر مستحسن كذلك وإن كان متعسراً . « فوقت الفراغ » هو كما نعلم الوقت الذى لا يكون فيه الفرد مشغولا بكسب عيشه ولكن « استغلاله استغلالاً حكيما » لا يعنى أداء أعمال شخصية بحتة ، وإنما يعنى تكيفاً مرضياً نشطاً مع المنشآت المنزلية والمدنية وضروب اللهو . وبهذا المعنى يجب أن نحسن استغلالها من الناحية التربوية . كما أن العناية بأخلاق الشخص أمر على جانب عظيم من الأهمية . والبرنامج التربوى الذى يفشل فى إبراز أهمية هذه الناحية الأخلاقية لا يمكن اعتباره برنامجاً صالحاً ، ولكن هذا لا يعنى أن الأخلاق جزء منفصل عن الحياة أو أن أمر العناية بها أمر فردى لأنها هى النتيجة الطبيعية للتكيف التام مع جميع المؤسسات الاجتماعية بيد أن اتجاهنا إلى البحث عن أفضل الصفات المدنية ، وأحسن نموذج لعضو الأسرة إنما يقودنا إلى البحث عن المثالية الاجتماعية . هذا إلى أن اللجنة لم تذكر هذه الصفات على أنها صفات اجتماعية أو تكييف لمؤسسات معينة . وصفوة القول أن « المبادئ السبعة فى التعليم الثانوى » السابق ذكرها تضع الأسس الأولية ، وترسم الرسم التخطيطى للمثالية التربوية الصحيحة ، ومع ذلك فنحن نرى أنها فشلت كمبادئ تبين الأهداف التربوية وضرورة تكييفها مع المنشآت الاجتماعية لأنها لم تصل بنا إلى نتائج محسوسة وملموسة .

ولنتقدم الآن لبحث عبارة أخرى ذات مغزى وفائدة ، وإن كانت تقل عن الأولى روعة وأهمية — أعنى بها تلك العبارة التى ذكرها « إسكندر إنجليس » عندما كان يتحدث عن أهداف التربية وحينما قال : « إن التربية يجب أن تعمل على تهيئة الفرد لممارسة حقوقه المدنية فى المجتمع ولنواحى النشاط الاقتصادى والمهنى ، ونواحى الهواية الثقافية » .

على أن هناك اعتراضات خطيرة يمكن أن توجه إلى هذا المبدأ الذى نادى به « إسكندر إنجليس » نذكرها فيما يلى :

أولا – هو يعتبر نواحى النشاط المدنى وحدها نواحى نشاط اجتماعى . كما أنه يجعل من الثقافة والمهنة أموراً فردية متروكة للفرد وحكمته ، وهو فى نفس الوقت لا يضعهما على قدم المساواة فى الأهمية . وهذا عيب خطير .

ثانياً – كما يؤخذ على هذه العبارة أنها تقرن التفكير فى الثقافة بالهواية والمتعة . وهذا خليق بأن يضعها فى مصاف الأشياء التى يقتنيها الفرد أو يتزين بها ، وهذا القول هو أصل التطورات التربوية الخطيرة فى عصرنا الحاضر ، تلك التطورات التى تميل إلى اعتبار الثقافة وسيلة للترفيه والترف أكثر منها وسيلة للحياة .

ثالثاً – زد على ذلك أنه من السخف أن نقسم الحياة الإنسانية إلى حياة تعنى بالحقوق المدنية ، وأخرى تعنى بالمهنة ، وثالثة بالهوايات كما اقترح « إسكندر إنجليس » وإذا سرنا على منواله وجرينا على نهجه فسنذهب إلى تقسيم الحياة إلى استيقاظ ونوم ، وسنزعم أن وظيفة التربية هى إعدادنا لذلك . وقد يبدو هذا القول صواباً ، ولكن الباحث المدقق يرى مدى سخافته وتفكك روابطه ، لأنه يتجاهل طائفة كبيرة من الأمور الحيوية . فماذا نقول عن صلة الفرد بعائلته أو بالدولة أو بالنظام الاقتصادى أو بالصحافة الشعبية أو بالمؤسسات التى تعمل على توفير وسائل الراحة واللهو؟ أليس للتربية صلة بها جميعاً ؟ أليس من الضرورى أن نعتنى بها ؟ إن الجواب باد للعيان ولا يحتاج إلى بيان . وهنا نذكر مرة أخرى أن التقاسيم الفرعية المهمة فى الحياة الإنسانية هى تلك التى لها صلة بالتكييف مع المؤسسات الاجتماعية ، والتى تبين العلاقة بين هذه المؤسسات جميعاً .

ولكن دعنا الآن ننقب عن بعض العبارات التى ذكرها القدامى من رجال التربية عند بحثهم عن أهداف التربية . فسنجد أن تلك المبادئ التى نادوا بها أبسط وأعم من ذلك المبدأ الذى سبق أن ذكرناه . بيد أن رجوعنا إلى هذه العبارات لا يمكن أن نعتبره مضيعة للوقت ما دمنا نجد الكثيرين من كبار رجال التربية يرددونها حتى اليوم . كما أنها مازالت تسيطر على التفكير التربوى والتجارب التربوية .

ولنبدأ بذلك المذهب الشهير أو الهدف المعروف الذى ينادى بأن « التربية يجب أن تعمل على تنمية قوى الفرد وقدراته العقلية تنمية متناسقة » . وقد يهتز القارئ بما تتضمنه هذه العبارة من معان ، وأهداف ، والحق أنها أخرجت إلى العالم بعض نظم التعليم التى تفيض حماسة ، ونشاطاً ، ولكنا حين نفحصها فحصاً دقيقاً ، نجدها ناقصة نقصاً محزناً لأنه ما دمنا نحصر تفكيرنا فى الفرد ، وهذا ما تدعونا إليه هذه العبارة فلن تكون لدينا فكرة واضحة عما يقصد باصطلاح « قدرات متوازنة » ، ولن نستطيع أن نميزها، ونفصلها عن تلك التى ليست بمتوازنة . ولعل المقصود منها ألا يكون الإنسان نامياً فى ناحية واحدة فقط ، كأن يكون مشغوفاً متطرفاً بالعلم أو الأدب أو الفن أو الأمور المهنية . ولكن ما مقدار الشغف الواجب أن يكون لنا فى كل ناحية ؟ وما هو معيار الحكم على أن مالدى إنسان لايزيد عن القدر المطلوب ؟ هذه أسئلة ليس من اليسير الإجابة عنها . ولذلك كان من المحتمل أن تبدو الشخصية المتوازنة (فى داخلها وخارجها) أيام الإغريق نشازًا فى حياتنا الحاضرة ، ينتابها صراع داخلى من جراء ذلك . بل إن الفلاح البلغارى المتصف بالتوازن فى القدرات ليصبح فريسة سلسلة للمصائب ، والمضايقات إذا قطن الجانب الشرقى من نيويورك . ولذلك فإن التفسير الوحيد الذى نستخلصه ، ويمكننا أن نطبقه فى أغلب الحالات هو أن نقول إن الشخصية المرنة ، هى تلك الشخصية المتكيفة تكيفاً تامًّا مع فئة كبيرة من الحالات الاجتماعية وبمطالبها ومؤسساتها وهذا يرجعنا إلى ماسبق أن أدلينا به فى بادئ الأمر من أن أهداف التربية هى تحقيق عملية ملاءمة الفرد مع المؤسسات الاجتماعية .

والرأى الثانى الذى نود مناقشته هو ذلك الرأى الذى ينادى بأن التربية « توزيع للمعرفة الحقة على أفراد المجتمع » . ولكن ماذا نقول عن أنواع المهارات وماذا نقول عند النقد وتذوق الأشياء ؟ وماذا نقول عن إدراك الواجبات ، والحقوق المدنية ؟ ألا يقودنا هذا إلى الظن بأن للتربية صلة بالمرء الذى يعلم وبالمعلومات التى تلقن ، وهنا يجب أن نذكر فى إيمان ويقين أنه ليس لجميع

أنواع المعرفة قيمة واحدة متساوية ، ذلك الأمر الذى يترتب عليه أن يصير اختيار أحسن ما يجب أن يعرف مسئولية تربوية خطيرة . وآخر ما يوجه من النقد وأهمه هو أن المعرفة من أجل المعرفة ليس لها قيمة : لأنه يجب تحويل هذه المعرفة إلى قوة فعالة وإلا تكون غير جديرة بأن يلم بها الفرد . وهكذا تنتهى إلى رفض هذا الهدف التربوى « هدف المعرفة » لأنه مضلل إلى أبعد الحدود .

وهناك رأى آخر ذكر فى صيغ كثيرة مختلفة ، وإن كان يدور حول هدف واحد ، ونعنى به هدف كسب العيش ، والفكرة الواضحة البسيطة التى ينادى بها أنصار هذا المذهب هى أن أهم وظيفة للتربية إنما هى تمكين الفرد من كسب عيشه ، وهذا بطبيعة الحال يجعل الهدف من التربية واضحاً محدوداً ، لأن كسب العيش جزء من الحياة ، وليس كل الحياة . فلا نستطيع أن نعد شخصاً متكيفاً صحيحاً من الناحية البيولوجية (الحيوية) أو من الناحية الاجتماعية إذا كان على وشك أن يموت جوعاً لأنه يعوزه العثور على الطعام والملبس والمأوى . كما لا نستطيع أيضاً أن نعده متكيفاً تكيفاً تامًّا إذا كان كاملا فى شتى نواحى الحياة الأخرى . ولا يستطيع أن يفعل شيئاً غير الحصول على كسب عيشه .

وأخيراً هناك الهدف التربوى الذى يجمل أهداف التربية فى كلمة « التهذيب » فالفكرة الأساسية لدى أنصار هذا الرأى هى أن وظيفة التربية إنما هى تدريب العقل وإنماء القوى الإنسانية عامة من ملكات وقدرات . ويكمن وراء ذلك نظرية مشهورة هى نظرية التدريب الشكلى ، وقد سبق الحديث عنها عند الكلام على المنهج . وكل ما يمكن أن نذكره هنا هو أن أنصار هذا المذهب قد ذكروا الكثير من المعلومات التى أخفق كثير من رجال الفكر الحديث فى إثبات صحتها . فالواقع أن العقل المنظم المرتب ترتيباً جيداً يعتمد ويعنى بالتكيف الاجتماعى الكامل ، غير أن هذا الهدف التهذيبى فى صيغته الأولى التى نادى بها أنصاره لا يتضمن هذه الفكرة مطلقاً .

والآن وبعد هذا العرض يجدر بنا أن نتساءل : ما هو نوع التكيف

الاجتماعى المقصود ؟ عندما نقول : إن هدف التربية هو تكييف الإنسان مع المؤسسات الاجتماعية نخشى أن يفهم هذا الهدف فهما خاطئاً كما وقع فى ذلك بعض قادة التربية فأدى هذا إلى إنتاج جيل يتصف بالطاعة والامتثال . تلك الصفات التى ترى فيها التربية الديمقراطية حدًّا قاسياً مؤلماً لثقافة الطبقات الفقيرة ، وقصرها على ما يناسب مراكزهم الاجتماعية الحقيرة ، وعلى القدر الذى لا يبعث فى نفوسهم أى أمل فى إيجاد وسائل شريفة للتمتع بحياة أفضل وعيشة أرغد ، ويتجلى هذا الاتجاه فى قول أحد المفتشين لناظر إحدى المدارس المهنية وقد أدخل فى منهاج الدراسة بمدرسته مادتى التاريخ ، واللغة الإنجليزية : إن هذه المواد إن لم تكن عديمة الجدوى فهى ضارة ، وإن وظيفة المدرسة الأساسية إنما هى تدريب التلاميذ على العمل مدة تسع ساعات أمام آلة من الآلات ليكتسبوا « دولاراً ونصفاً » . وبالإضافة إلى هذا ما زالت بعض المدارس الحديثة والكليات فى أمريكا تؤثر تأثيراً قويًّا فى نفوس طلابها — سواء أكان ذلك عن عمد أم لم يكن — باعتناق تلك الفكرة الجامدة .

وإذا أمكننا استعادة التحليل السابق عن خصائص التكيف الإنسانى فإننا — ولا ريب — نستطيع التكهن بما سيكون عليه نقدنا : فالتكيف مع المؤسسات الاجتماعية بمعنى الامتثال عبارة عن تكيف جامد بعيد عن التكيف البشرى الذى مكن الإنسانية من التقدم ، وأتاح للإنسان أن يصير سيد المخلوقات وهذا ليس تكيفاً جامداً بل هو يتصف بالمرونة والابتكار والتقدم ، وهذا هو ما يجب أن نسعى إليه جاهدين ليتم تكيف الفرد تكيفاً صحيحاً مع المؤسسات الاجتماعية .

ولكن كيف نعبر عن هذا فى عبارة واضحة محسوسة ؟

نستطيع الإجابة على ذلك لو استعرضنا بضعة أمثلة لنرجع إلى ذلك التلميذ الذى سيظل تسع ساعات أمام الآلة ، ولننظر إليه بعين صادقة فسنرى أنه لو درب على هذا العمل فحسب فإن تكيفه مع المصنع كمؤسسة اجتماعية يكون تكيفاً ضيقاً جامداً بصرف النظر عن مهاراته ، لأنه لا يستطيع إلا أداء هذا

الضرب من العمل الروتينى ، ولكن هب أنه يؤدى عمله بعد أن ألم إلماماً تاماً بالعلم الصناعى فإن شفغه الذى سيثيره هذا العلم فى نفسه ، ونزعته الانتقادية قد يفضيان به إلى الاهتداء إلى وسائل أخرى أسرع وأسهل وأفضل فى أداء عمله . وليس هذا بمستغرب فطالما حدث كثيراً ولو كان لهذا التلميذ إلمام مستمر بالعلوم الاجتماعية أو بعبارة أخرى لو كان ذا بصيرة نافذة لإدراك طبيعة حياة الجماعة وكيفية الحياة فيها ، فقد يصبح عاملا نشطاً فعالا فى رقى المصنع ؛ ولذلك فإنك ستجد فى عمله مرونة وابتكاراً بدلا من الجمود والطاعة العمياء ، فمتى رغب الطفل عن الامتثال وتلك الطاعة العمياء فإنه يصبح عاملا فعالا .

ولنضرب مثلا آخر من عالم التدريس : فى القرن التاسع عشر ظهر نظام مدرسى عرف باسم نظام العرفاء وكان هذا النظام يمكن المدرس الواحد من تعليم عدد كبير من التلاميذ يصل أحياناً إلى المئات ، وذلك بأقل النفقات ، وسبيل ذلك هو أن يشرح المدرس الدرس لجماعة من الطلبة الكبار النابهين فى دراستهم ثم يعهد إلى كل منهم بالتدريس إلى فئة من التلاميذ الصغار ، غير أن هذا النظام الذى كان يتبعه هؤلاء كان أميل ما يكون إلى العسكرية الصارمة ، ولذلك كان يجرى كل شىء بنظام وترتيب . ولكن تكيف كل واحد من هؤلاء العرفاء مع الفئة التى يشرف عليها ومع المدرسة بوجه عام كان تكيفاً جامداً ، وكان نجاح هذه المؤسسة ونشاطها يتوقفان على هذا التكيف الجامد وذلك النظام الصارم . ولذلك كان محرماً على العرفاء وضع أسئلة بسيطة سهلة أو القيام بإجراء تجارب عملية أو اقتراح محسنات مجدية . وما زلنا نلمح ظلال هذه الفلسفة منعكسة على التربية الحاضرة كما نجدها فى إلحاح المسئولين والمهيمنين على المدرسين باتباع طريقة ثابتة معينة فى التدريس لا يحيدون عنها . وليس لهؤلاء المدرسين أن يناقشوا السبب وعليهم دائماً أن يطيعوا طاعة عمياء .

والآن فلنقارن هذا بالتكيف المطلوب فى مدرسة حديثة من الطراز الأول حيث يهتدى المدرسون بفلسفة التربية وبحقائق علم النفس ، ودراسة الموضوع المراد تلقينه دراسة شافية ، ويسترشدون بكل ذلك إلى أفضل طرق التدريس

واختيار المناهج الملائمة للطلاب ، كما أن إدراك المبادئ التربوية وفهم النظم المدرسية يمكّن هؤلاء المدرسين من وضع اقتراحات مجدية فى تسيير دفة المؤسسة المدرسية ، ويمكنهم من خدمة الأوامر الإدارية فى المدرسة خدمة حكيمة بعيدة عن ذلك الامتثال الأعمى البغيض . وهكذا نرى أن أمثال هؤلاء المدرسين يتكيفون مع ما تتطلبه مهنتهم تكيفاً ناميا مستمراً . ولهذا فإن عقيدتنا عن المدرس المثالى تتضمن فكرة عن التكيف المرن المبتدع التقدمى لا التكيف الجامد المحدود .

ويمكننا أن نمضى فى سرد أمثلة عديدة ، ولكن لا داعى إلى ذلك مادام فى متناول القارئ أن يعثر على الكثير من الأمثلة بمفرده . وليس المواطن الصالح الذى يمتثل الأوامر القانونية امتثالا سلبياً بل هو ذلك الذى يشترك فى الحياة المدنية سواء أكانت محلية أم قومية مبدياً اقتراحاته سواء أكانت تلك الاقتراحات مما يؤيده أو يعارضه . والأم الصالحة هى التى تهتدى إلى مطالب أبنائها ، وتعمل على تحقيقها لا تلك التى تجرى وراء العادة ، والتقاليد .

وقيمة التربية تكمن فى خلق أفراد يعالجون المؤسسات الاجتماعية بالابتداع والابتكار ، رائدهم فى ذلك الذكاء والعزم على التعليم المثمر المستمر ، وهذه صفات يجب أن تغرسها المدرسة فى نفوذ التلاميذ ، كما يجب أن تكون كل أعمالها موجهة إلى تحقيق هذه الأهداف ؛ لأن التربية يجب أن تمد الفرد لا بطريقة العمل الروتينى بل بطريقة العمل الابتكارى .

(حـ) لماذا نحتاج إلى تكيف اجتماعى يتصف بالمرونة والابتكار والتقدم ؟

لعل القارئ الآن يميل إلى الأخذ بالرأى القائل بأن تكيف الفرد مع المجتمع الذى يتصف بالمرونة والابتكار هو فى حقيقة الأمر أفضل من ذلك التيكف الجامد الذى لا يخضع للتغيير . ولكن هب أن أحد الهنود الأذكياء لا يؤمن بهذا القول ، ذكر لك أن رقى الإنسانية يتوقف على وجود نظام الطبقات الصارم الذى يفرض على كل فرد أن يعيش حياة محدودة تلائم بيئته ، كما يقرر

منهاج حياته ، ومستقبله منذ ولادته . أوهب أنك تناقش بعض الأمريكيين الذين يعتقدون بأفضلية نظام الطبقات ، وينادون بضرورة تربية السواد الأعظم من الناس تربية تخلق منهم طبقة تشبه طبقة العبيد تخضع لطبقة الأشراف . هب أن هذه الحجج والآراء أدليت إليك فكيف تدافع عن معتقداتك ؟ والإجابة تتضمن إشارة إلى نقطتين مهمتين جديرتين بالذكر :

أولا : إن التكيف المرن الذى ينحو نحو الابتكار والتقدم أفضل بكثير من أى تكيف جامد ؛ لأنه يكفل للجماعة تحقيق هدفها الرئيسى فى يسر وسهولة ، وأعنى به تحقيق خدمة أفرادها ، وتقويتهم . وكما أن الزمرة من الذئاب تستطيع مجتمعة أن تدفع عن نفسها غائلة طغيان الكلاب ، ولا يمكنها ذلك إذا انفرط عقدها . فكذلك المجتمع البشرى باجتماعه مكن الفرد الضعيف من أن يصير الغالب المسيطر فى الحياة . والملاحظ أنه كلما ازدادت ، وكبرت الجماعات كانت الميزة البيولوجية التى تجنيها أعظم ، وأكبر ، وتتحقق الوظيفة السامية للمجتمع عامة ، وللجماعات المختلفة خاصة حين يكفل للإنسان نمط معين من الحياة .

ولكن هب أننا نبحث حالة تلك الجماعة البشرية التى تعمل فى مصنع من المصانع من عامل إلى رئيس فإننا نرى أنه لو ترك كل فرد يباشر عمله بلا تأثير فى الأشياء المرتبطة به لحصلنا على نوع معين من المهارة ، ولكن لو شجعنا كل عامل على التفكير ، والنقد ، والابتكار فسنجنى بلا شك من وراء ذلك فائدة جليلة ؛ لأن هذا وإن كان يجعل إدارة المؤسسة أمراً صعباً ؛ إلا أنه يجعل نتائجها أجدى وأنفع ، لأن العمل كله بوجه عام يستفيد فائدة عظمى من مساهمة الجميع فى رقيه ، ودأبهم على تقدمه ، وبذلك لا تعتبر الفرد (يداً عاملة أو آلة صماء) وإنما نعده إنساناً حقيقياً ، ومصدراً للقدرات التى تعمل على رقى المجتمع .

هذه هى أعظم محاسن التكيف المتصف بالمرونة ، والابتكار والذى يمكن الجماعة من استغلال قوى أفرادها استغلالا كاملا نافعاً ، ولكن نظام

الطبقات الجامد الذى يحصر الفرد فى محيط لا يتعداه إنما هو نظام بسيط تسهل فيه الحياة ، ولعل هذا هو السبب فى تفضيل الكثيرين له ، إلا أنه كنظام لا يتفق ومبادئ الديمقراطية التى تفسح لكل فرد صدرها فى أن يرتقى بقدراته، ومواهبه حتى يصل إلى أرقى المناصب فى الدولة ، فعصا « المارشالية» فى يد كل جندى كما أن « البيت الأبيض » يمكن أن يصل إليه المواطن الأمريكى النابه ، ولعل أحسن مثال عرفه العالم عن المجتمع الذى يستفيد من المساهمة الفعالة لكل فرد تظلله سماؤه . هو مجتمع العلماء الباحثين ؛ فكل عالم يبحث ويعمل حرًّا مبتكراً مستعيناً بالاكتشافات الماضية، والحاضرة ، بجماعته ، كما أن النتائج التى يصل إليها سرعان ما تصبح فى متناول يد البحاثة من زملائه .

ثانياً — والاعتراض الثانى الذى يذكر ضد الجمود الاجتماعى هو :

أن الفرد تسنح له أطيب الفرص للحياة الكاملة فى المجتمع الذى يتيح له أقصى حرية لاكتشاف أساليب جديدة فى العمل والحياة والتفكير ، والشعور ، ولذلك فإن هذا يدفع الفرد إلى العمل على تغيير ، وتحسين المؤسسات الاجتماعية الموجودة ، وإذن فالجمود الاجتماعى معناه الحد من حرية الفرد ، وحين نذكر أن الفلاح أو الصانع يحتاج إلى تربية أولية فقط ، وأن أى تربية عميقة بالنسبة له لا غناء فيها ، ولا طائل تحتها فإننا بذلك نفترض فرضاً خطيراً يؤدى بهذا الفرد إلى أن يظل دائماً فى حرفته كفلاح أو كعامل ، وعلى هذا يصبح كونه فرداً ينتمى إلى طبقة معينة أهم بكثير من كونه بشراً ينتمى إلى الإنسانية ، ولكن يجب عليه أن يندمج خارج محيط عمله بشغف فى الحياة العائلية أو الأمور الصحية أو الشئون الدينية والمدنية التى هى على صلات وثيقة بالحياة الإنسانية كما يجب أن يكون لعنصر الذكاء ، والبصيرة علاقة قوية بالعمل الذى يقوم به الإنسان حتى لا يصير مجرد « روتين » يومى يحد من الأفق العقلى لديه ، وهذا هو المذهب الذى أوجد إحدى الحركات التربوية العظيمة وأعنى بها النظام المتبع « بالدانيمارك » المعروف باسم « المدرسة العالية للقرويين The Rural Folk High School System of Denmark وهى مؤسسة تمد الفلاحين ، والمشتغلين

بالفلاحة ، والزراعة بثقافة واسعة تبدو لدى أنصار مبدأ نظام الطبقات فى غاية السقم ، وإن المتتبعين لهذه الحركة فى « الدانيمارك » وخارجها يجمعون على أن سر الانتعاش الزراعى لهذا الإقليم يكمن فى هذه الحركة ، ويرجع إليها . ولقد ذكر فلاح كهل بهذه المناسبة أن المدرسة العالية للقرويين تساعد الفلاح على أن يشعر بأنه إنسان حقيقى .

وجوهر هذين المبدأين يتلخص فى أنه يجعلنا نعتقد أن المجتمع ذا التأثير الفعال هو الذى يكون فيه انسجام متبادل بين الفرد ، والجماعة ، والذى يساهم فيه كل فرد بأقصى قواه من أجل الصالح العام الذى هو بدوره السند الأول للفرد ، ومنبع قواه . ويجدر بنا أن نقول : « إن فكرة وجود علاقة قوية حرة مبتكرة بين الفرد ، والمجتمع الذى يعيش فيه هى ما نسميه بالعقيدة الديمقراطية ، وقد عبر الزعيم الكبير « بركليس » عن هذه الفكرة تعبيراً بسيطاً منذ ألفى عام مضت فقال : « نستطيع نحن سكان أثينا أن نقدر ، ونتذوق إن عجزنا عن أن نبتكر ونبتدع ، ونحن لا نرى فى الأمور النظرية عقبة كأداء فى سبيل العمل بل على النقيض من ذلك نراها أمراً ضرورياً تمهيدياً يسبق كل عمل صائب .. وأستطيع أن أذكر بإيجاز أننا فى مجموعة كمدينة عبارة عن أثر من آثار المدرسة الإغريقية ، ولكنى أشك كثيراً فى أن العالم قد أنجب رجلا كالأثينى يشعر وهو بمفرده أنه كفء لمعالجة ما يجابهه من المصاعب بما وهب من مزايا وشيم » .

(د) كيف يمدنا المجتمع بوسائل التكيف مع المؤسسات الاجتماعية ؟

من العبث أن نحاول الإبانة عن أهمية التكيف مع مؤسسات المجتمع بالإشارة البسيطة إلى ضرورة وجودها ، ولما كان الإنسان الفج undeveloped لا يستطيع الاحتفاظ بعلاقة طيبة ابتكارية نزاعة إلى الحرية مع مجتمعه ، فلذلك وجبت تربيته ووجب أن تكفل له بعض الوسائل العقلية التى تحقق ذلك . والمجتمع هو الذى يمد الفرد بالوسائل يستخدمها فى التكيف التام مع مؤسسات الجماعة . وقد استطاع المجتمع تحقيق ذلك بتوفير الوسائل الذهنية

التى تعمل التربية على جعلها فى متناول الأفراد ، وقد ذكر الأستاذ « روس فنى » Ross Finney قائمة لهذه الوسائل ، نلخصها فيما يأتى [1] :

أولا : وسائل التخاطب (الاتصال بالغير) وتشمل التعابير الوجهية ، والإشارات واللغة ، والكتابة والفنون الجميلة التى هى وسيلة للتعبير عن المشاهد والعواطف ، وكل الحيل الآلية ، والطرق الاجتماعية للتخاطب على مسافات ، إلى جانب تلك المؤسسات التى تحمل تراث ثقافتنا إلى الأجيال القادمة .

ثانياً : وسائل الصناعة ، ونعنى بها : القدرة على أداء كل ضروب الإنتاج الاقتصادى ، ولا تقتصر على الحرف اليدوية والذهنية ، بل تشمل أيضاً – تطبيق الفنون والعلوم ، كما تشمل ضروب الصناعة المختلفة ، وبالإيجاز تشمل المهنة فى أعم معانيها .

ثالثاً : وسائل التسلية الصحيحة . كالألعاب الرياضية سواء أكانت فى الملاعب أو داخل جدران البيت ، أو فى الحفلات الاجتماعية وكل ضروب اللهو التى يمكن أن يسمع عنها .

رابعاً : العلوم .

خامساً : الفنون الجميلة .

سادساً : العقائد السائدة التى يعتنقها السواد الأعظم من الناس ، وتسيطر على حياتهم وإن لم تكن قائمة على أسس منطقية معقولة . وهذه العقائد لها تأثير عظيم فى رقى الإنسانية . ويمكن الاستدلال على ذلك بالفكرة القديمة التى تنادى بأن الأرض مركز الكون فقد كان لهذه الفكرة أثر خطير فى قلب نظام الحياه فى العصور الوسطى ، ومؤسساتها الاجتماعية ، إذ كانت أشبه ما تكون ببخار خفى قوى يبدد سحب العقائد المظلمة ، ولقد كانت المعارضة ضد « كوبرنكس ، وجاليليو » ناتجة عن استنتاج خاطئ بأن هذه النظرية الفلكية تهدد نظام المجتمع .

سابعاً : المثل العليا والحاجات السائدة : فمثلا نجد فى أمريكا الآن اتجاهاً

(١) Ross Finney : A Sociological Philosophy of Ed.

فى التفكير يرسم لنا صورة اجتماعية مختلفة عن المجتمع الأوربى محورها الرغبات الهامة التى غرسها الأمريكان فى أبناء الجيل الحاضر ، ورغبة كل مدنى أمريكى فى اقتناء سيارة . فهنا نجد عاملا عقلياً سواء أكان رغبة أم فكرة يسيطر على أسلوب الحياة الاجتماعية .

ثامناً : مجموعة ضخمة من المصطلحات المبهمة الغامضة المكونة من التقاليد المرعية أو العادات المتبعة مثل : الاستئذان قبل الدخول ، أو نفح الحمالين أو خدم النزل ببعض النقود . . إلخ . وكل ما اصطلحنا عليه من أنه يليق أو لا يليق بالرجل المهذب أن يفعله أو يبتعد عنه .

هذه هى الوسائل التى نذكرها « فنى Finney » والتى تساعدنا فى تكوين المؤسسات الاجتماعية . وهى وسائل تربوية أكثر منها أهدافاً للتربية ، وحيث تكثر هذه الوسائل ، وتكون فى متناول اليد فإن المؤسسات تتعدد وتصبح وفيرة ، ويكون تكيف الفرد تكيفاً فعالا مبتكراً . وحيث يقل ويتضاءل عددها ينحط المستوى الاجتماعى . وخير مثال لذلك هو أن نستعرض حالة العصور الوسطى بعد سقوط الإمبراطورية الرومانية الغربية حين نعى « جريجورى » Gregory of Tours فى عبارات تعوزها بلاغة الأسلوب وتبرز تدهور العلم إذ انعدمت موارد التفاهم ، وانحطت أسس الصناعة ، والتسلية ، وتلاشت الفنون الجميلة ، وأضحت العقائد مملوءة بالخرافات والأفكار العقيمة ، وأصبحت المطالب السائدة حقيرة ، وسيطرت على حياة الجماعة الاصطلاحات ، والعادات التى هى أشبه ما تكون بالأساليب البدائية . وماذا كانت النتيجة ؟

يمكن أن نعبر عنها فى إيجاز بأنها « أنيميا اجتماعية » Social anaemia فقد فقدت الحياة الاجتماعية عناصر القوة ، وساد المنزل قنوع أو على الأقل استسلام إلى عيشة تعسة فى كوخ حقير من اللبن ، والقش ، وأصبحت الدولة خاملة عاطلة وكانت الكنيسة حينئذ تبدو وقد لحقها الضعف كما انتابت الحياة الصناعية والمؤسسات الزراعية الفقيرة الوهن ، والتأخير ، وبدت كما لو كانت سائرة إلى طريق الانحلال ، والزوال ، وأجدبت الحياة العقلية مما أدى إلى

انحلال عام فى المجتمع ، والثقافة .

إن العلاقة بين الناحية العقلية والاجتماعية وثيقة ، فقد وضح « باجلى » ذلك توضيحاً لا يأتيه الشك فى كتابه Leterminimsm in Eucaition « الحتمية فى التربية » وذلك أنه كلما ازدهرت الموارد العقلية وكثرت ، وأصبحت فى متناول الجميع ؛ كان نشاط المؤسسات الاجتماعية أوفر ، وأكثر . وحياة الفرد أغنى وأكمل . ومن هنا كانت الصلة بين التربية والمجتمع وثيقة للغاية ، لأن هدف المؤسسات التربوية هو زيادة وتوزيع هذا المصدر العقلى ، فهى أشبه ببيت المال فى حراسة نظم المجتمع . وأن المصارف ليست مستودعاً للسبائك ، ولكنها وسيلة لتدعيم الحياة الصناعية بالثقة فى الأوساط التجارية ، وكذلك تؤدى المدارس رسالتها إذا لم تهدف إلى مجرد تلقين المعرفة وحفظ العلم لأن هيئة التدريس بها تعمل جاهدة بالإضافة إلى معرفة التراث العقلى على تعويد التلاميذ حب البحث ، والتنقيب . وتسهر على جعل هذه المواد ميسورة بما تقدمه من التفسيرات المختلفة ، والتبسيطات المتنوعة .

ولعل أهمية الرقى العقلى للمجتمع يتضح بجلاء إذا استعرضنا هذين المثالين الحديثين ! ! — فمنذ أعوام قليلة مضت ظهر فى باريس بعد الحرب العظمى رجل فى هيئة « السنغاليين » ، وتغلب بعد حياة مضطربة على عاصفة من الحوادث العنيفة التى لا يكاد يصدقها عقل ، فقد قهر بطل رفع الأثقال الفرنسى ، واستطاع أن يكتسب بسمعته من المال ما يحقق له العيش الرغد ، ولكنه كان ينفق عن سعة ولذلك مات فقيراً . وقد أشارت الصحف الفرنسية إليه على أنه إنسان مسكين رغم قوته ، ونعتته بأنه متوحش استغل استغلالا سيئاً فى ذلك العالم الذى لم يستطع أن يفهمه . فهنا تجد مثالا لشخص قذف به فى مجتمع مملوء بالغش والخداع من غير أن يتسلح بالأفكار التى تكفل له التكيف الموفق مع المؤسسات الاجتماعية المعقدة المختلفة فما حدث إنما هو عبارة عن انفجار مروع ثم انتهاء وخمول ؛ فقد مات ذلك الرجل ممزقاً أشد تمزيق بوساطة آلة أخفق فى فهم كنه تركيبها ، وإدارتها ،وهنا يكمن شر إخفاقه لأنه

كانت تنقصه القوة العقلية التى يتغلب بها على المشاكل المعقدة فى مختلف المؤسسات الاجتماعية . وهكذا فرض عليه المجتمع التكيف من غير أن يمده بالوسائل التى تجعل هذا التكيف أمراً موفقاً .

وثمة مثل آخر على النقيض من ذلك تجده فى الرحالة المشهور « ستيفان سن » ، فهذا الرجل قد تعلم أن يجارى ، ويساير البيئة القطبية ، وما يحتمل أن يقابله فيها . ولقد نجح نجاحاً عظيماً ، فقد توغل إلى مسافات عظيمة فوق المحيط المتجمد برغم قلة ما يحمله من طعام ؛ فقد كان يعيش كما يعيش سكان هذه المنطقة . وفى هذا المثل يمكننا أن نلمس مزايا الرجل المتمدين الذى صبغه المجتمع بصبغة عقلية تساعده على التغلب على المشاكل فقد فاق « ستيفان سن » فى ذلك سكان الجهات القطبية ، فهو قد تمكن بما وهب من مرونة وابتداع من أن يلائم نفسه مع ذلك المجتمع بنجاح . وقد قص علينا ذلك فى أسلوب قصصى شائق يبين لنا كيف تغلب على مشاكل الحصول على الطعام ومشاكل حفظ الماء وبناء البيوت من الثلج ، وهذا أمر لا يستطيعه أى إنسان أبيض ، وكل ما كتبه فى كتابه « الأراضى القطبية المحبوبة » يشهد بفضل التراث العقلى على المدنية فـ « استيفانسن » فى المناطق القطبية هو المثل الحى للفكرة التى نود أن نبرزها فى هذه الصفحات عن الرجل الذى تنشده التربية الصادقة .

والذى نهدف إليه من وراء تلك الأمثلة السابقة إنما هو إبراز أهمية النواة العقلية فى الحياة الاجتماعية ، وكلما زاد قدر هذه النواة لدى فرأد من الأفرد تمكن من المساهمة الصحيحة فى الحياة الاجتماعية وملاءمة نفسه لمؤسساتها والعكس صحيح ، فجدير بنا إذن أن نبحث عن أمثل الطرق لا ستغلال هذه القدرات العقلية بشكل يسهل ملاءمة الفرد ملاءمة اجتماعية .

ثانياً – العلاقة بين المدرسة والمجتمع

(١) روح الجماعة

يرث الإنسان فيما يرثه عن الجنس « الغريزة الاجتماعية » . فالإنسان حيوان اجتماعى بطبيعته ، وعلى هذا الأساس يمكن أن ننظر إلى من يعتزلون المجتمع « المعتزلة Hermits » على أنهم أشخاص غير عاديين ، والسجن الانفرادى بالنسبة للعاديين من الأفراد ألعن أنواع السجون ، وربما كانت « الغريزة الاجتماعية » هى البقية الباقية من تلك النزعة التى طبعت بها الطبيعة البشرية عندما كان يتكاتف الإنسان مع أخيه الإنسان من أجل الدفاع عن النفس ، ومن أجل الصيد . ومهما كان من أمر أصل هذه الغريزة الاجتماعية فمما لا شك فيه أنها عظيمة الأهمية من الناحية التربوية ولا سيما فيما يتعلق بالأمور الخاصة بالتعليم ، والتعلم .

وشعور الوحدة الذى يظهر على الطفل إذا عزل عن زملائه قد يكون شديد الخطورة ، ومثله فى ذلك مثل الخوف . ولذلك وجب علينا ألا نلجأ إليه إلا فى الحالات النادرة كما يجب علينا أيضاً أن نستخدمه بحذر . وقد لا حظت الدكتورة « منتسورى » قوته ، ولذلك لم تلجأ إلى استخدامه إلا فى حالات يبرز فيها سلوك الطفل الشاذ فكانت تعزله عن الجماعة . والعزلة ضرب من ضروب العقاب يستخدمه المدرسون أحياناً ولكن له خطران واضحان .

أولا : قد لا تكون هذه العزلة تامة ولذلك قد توحى للمذنب بفكرة الصدارة ؛ فيظن نفسه مركزاً لجذب انتباه الغير He is the lime light ولذلك جدير بالمدرس أن يبعد المذنب من الأطفال إلى مؤخرة الفصل بدلا من المقدمة .

ثانياً : قد يكون عزل الفرد عن الجماعة عزلا تامًّا ، وفى هذه الحالة سوف يقاسى المذنب الشىء الكثير من الآلام . وهذا هو السبب الذى من أجله ينصح

المربون بالتخفيف عن عقاب العزلة بقدر الإمكان .

والشعور بالوحدة ، مثله كمثل الشعور بالخوف ، أو بالتقزز له أثر كابت على نشاط الطفل العقلى ، فقد يخلق منه شخصاً منطويا على نفسه ، وقد تؤدى هذه الوحدة إلى أن يصبح فرداً خاملا عديم الاكتراث بالغير . فالطفل المحب للعزلة المنطوى على نفسه طفل شاذ ومن أهم وظائف المدرس مساعدة الأطفال على النمو الطبيعى بحيث لا يفقدون نشوة الاجتماع بزملائهم . وهذا هو مانرمى إليه فى الصفحات التالية « فنمو الروح الاجتماعية » ، وتشجيعها هو هدفنا الذى نود تحقيقه داخل جدران المدرسة . وعلينا قبل أن ندخل فى تفاصيل هذا الموضوع أن نستهله بالحقيقة الآتية : وهى أن النمو الاجتماعى لايتعارض بأى حال من الأحوال مع نمو الذاتية ، فالذاتية لا تتحقق إلا فى جو اجتماعى . والذات لا تنتعش ولا تترعرع إلا إذا تمكنت من معرفة كيف تلائم نفسها مع زملائها ، وكيف تشعر بالسرور فى صحبتهم ، وبالسعادة عندما تتفانى فى خدمة المجتمع . ومما لا شك فيه أن هناك اختلافاً عظيماً بين الأفراد فى هذه الناحية الاجتماعية . ولكن العنصر الاجتماعى عنصر أساسى فى خلق أى إنسان يتصف بالنواحى الإنسانية .

وقد سبق أن أبرزنا اختلاف الآراء فى أهمية الفرد وأهمية الجماعة كما سبق أن أبرزنا أن الجماعة هى السر فى وجود الفرد وفى تكوينه الروحى ، وأن الفرد بدون جماعة وهم أو خيال . وفى الوقت نفسه نعترف بأن الكثير من مميزات الأفراد هو السر فى تقدم الإنسان ورقى الجماعة ، كالتعاون ، والغيرية ، والحساسية الاجتماعية ، والجمالية ، وعلى هذا فنحن نرى أن أطفالنا لا يمكن أن يصبحوا آدميين بكل معنى الكلمة مالم يترعرعوا فى وسط اجتماعى . فجدير بنا إذن أن نربى أطفالنا فى « مجتمع مدرسى » لايكون صورة مصغرة للمجتمع الموبوء فى العالم الخارجى ، بل خلاصة مثالية أو نموذجاً للعالم ، لا لعوالم الأشياء العادية فحسب ، بل خلاصة للإنسانية جميعها جسمها وروحها ، ماضيها ، وحاضرها ، ومستقبلها . وفى ذلك يقول سير برسى نن : « إن مدارس الأمة ما هى إلا عنصر هام فى

حياتها مهمتها الأساسية تركيز قوة الأمة الروحية وحمل تاريخها على البقاء وعلى الاستمرار ، تحرص على مجدها الماضى وتؤمن على مستقبلها ، فعن طريق المدرسة تتمكن الأمة من معرفة المصادر الكامنة التى صدرت عنها جميع الحركات التى أثرت فى حياتها ، ويمكنها أن تقاسم أحسن وأنبل أبنائها أخلاقهم وآمالهم ، وأن ترى نفسها فى مجال النقد دائماً وأن تعلى من شأن مثلها العليا . وعلى الجملة يجب أن تكون المدرسة ملخصاً للعالم المثالى أو نموذجاً حيًّا له — لا لعالم الأعمال العادية فحسب بل الإنسانية جميعاً جسما وعقلا ماضيا وحاضراً ومستقبلا » . ولننتقل الآن وقد عرفنا أهمية المدرسة من الوجهة الاجتماعية إلى بيان كيفية نمو الروح الاجتماعية فيها .

(ب) نمو الروح الاجتماعية فى المدرسة

إن الروح الاجتماعية تختلف اختلافاً بيناً عن الغريزة الاجتماعية ؛ فهى صفة من الصفات البشرية ، تميز الإنسان عن غيره من الحيوانات الاجتماعية كالذئاب أو الماشية ، أما الغريزة الاجتماعية بما يتبعها من سيطرة أو خضوع ، فهى المصدر الذى تنمو منه الروح الاجتماعية . وعندما يذهب الأطفال إلى المدرسة لأول مرة يحملون معهم بذور الروح الاجتماعية — التى بذرت فى البيئة المنزلية ، وهذا يدلنا على أن تلك الروح الاجتماعية تبدأ مبكرة فى حياة الطفل فلا بد من تعهدها بالرعاية وهذا لا يتحقق إلا إذا نجحت وسائط التربية (البيت — المدرسة — المجتمع) فى خلق الجو الاجتماعى الصالح الملائم لنمو تلك الروح .

ويمكن أن نميز بين أنواع ثلاثة للجو الاجتماعى داخل جدران المدرسة :

أولا : الجو الاجتماعى الذى تخلقه شخصية قوية لمدرس ينزع إلى السيطرة على الغير ولا ينتج ذلك سوى الخضوع الظاهرى لذلك المدرس والانصراف الباطنى عنه .

ثانياً : الجو الاجتماعى الذى يخلقه مدرس ضعيف الشخصية ، وهذا

الجو من شأنه أن يسبب الفوضى والهياج فى صفوف الأطفال . وهذا أمر لا يساعد على الاستفادة من روح الجماعة .

ثالثاً : الجو الاجتماعى الذى تخلقه شخصية حازمة تعالج الموقف معالجة حكيمة بعيدة عن السيطرة والخضوع ، وهذا الجو أقرب ما يكون إلى الجو العائلى : ففيه الكثير من الأخذ والعطاء بين المدرس وتلاميذه وبين التلاميذ بعضهم مع بعض ، وبعبارة أبسط : إن الروح الاجتماعية تتجلى فى هذا الجو واضحة لدى كل فرد من الأفراد . وهذا الجو الاجتماعى هو أنسب الأجواء للتربية والتعليم .

هذا ، وقد أثبتت التجارب بأن الكفاية ، والسعادة البشرية — وانطلاق النشاط البشرى ، والشخصية . كل هذه جميعاً ذات أصل واحد مشترك ، هذا المصدر هو الشعور التام بالتعاون فى عمل من الأعمال لهدف مشترك ، ففيه يرتبط الفرد بأخيه ، ويرتبط الجميع بالمجتمع ، وهذه الروابط ليست بروابط العنف المفروضة على الفرد من الخارج (كما هو الحال فى المثل الأول) ولا بروابط الضعف (كما هو الحال فى المثل الثانى) ولكنها ناتجة عن شعور صادق فى التعاون والألفة أو المحبة ، ذلك الشعور الذى يمكن أن نطلق عليه اسم بذور الديمقراطية الحقة للتعاون كما فى المثل الثالث .

هذا ، وإذا كان الواقع قد أثبت نجاح العلاقات الإنسانية الطيبة والروح الاجتماعية الحسنة ، والتعاون لهدف مشترك — أثبت نجاح ذلك فى ميادين الحياة الكبرى فجدير بنا أن نتدبر مشكلة الحكم الداخلى للمدرسة من جديد ، وبذلك نضمن مسايرة مدارسنا للروح الديمقراطية الصحيحة التى بها يزدهر المجتمع ولا تتعارض معه . ومما لا شك فيه أنه قد أصبح من المعترف به أن المدرسة يجب أن تكون مجتمعاً لا مكاناً لتلقى العلوم فحسب . وسنحاول فى الصفحات المقبلة بيان كيفية تحويل المدرسة إلى مجتمع وذلك لا يتحقق إلا بمراعاة ما يأتى :

أولا : العلاقات الشخصية

إن العلاقات الشخصية بين الأفراد عنصر أساسى فى خلق الجو الاجتماعى الصالح فى المدرسة ، فليس الحكم الذاتى وحده أو ملاءمة الجدول المدرسى لمختلف المواد كفيلا ببث روح الجماعة الصالحة فى المدرسة ما لم يشعر أفراد هذه المدرسة بشعور الرضا الشخصى ، والعلاقة الوظيفية الطيبة بين بعضهم وبعض .

ومما يؤسف له أن نعترف بأن الحالة السائدة فى مدارسنا فى الوقت الحاضر سيئة جداً وما علينا إلا أن نقوم بزيارة بعض هذه المدارس لنشاهد ذلك البون الشاسع فى نوع العلاقات الشخصية القائمة بين أفرادها . فمعظم هذه المدراس يخيم عليه شبح الخوف ، والسيطرة والخضوع لناظر مستبد ، بينما القليل منها تسوده روح التعاون ، والحب المتبادل بين الأفراد بعضهم مع بعض ، وذلك نتيجة لرياسة متزنة وسلطة حازمة رشيدة .

وقد يتوهم البعض أنه بتأكيدنا أهمية عمل ناظر المدرسة أننا نقلل من قيمة الدور الذى يقوم به أعضاء هيئة التدريس ولكن فى الواقع أننا لا نقصد ذلك ، فنحن من أنصار العقيدة التى ترفع من شأن المدرسين ، فقد يكون لمدرس واحد من الأثر ما يشبه المعجزات فى تحسين العلاقات الشخصية فى المدرسة . وأنه إذا فقد الانسجام بين أعضاء هيئة التدريس عدمت الروح الاجتماعية انعداماً تاماً . وإذا فقد التلاؤم فى الآراء ، والاتجاهات ، تلاشى الانسجام ، فالعامل الموجه إذن فى تحسين المجتمع المدرسى هو بلا شك موقف ناظر المدرسة واتجاهه نحو أعضاء هيئة التدريس ونحو التلاميذ .

فالعلاقات الأساسية فى مدرسة من المدارس يمكن تشبيهها بمثلث يصح لنا أن نطلق عليه اسم « مثلث القوى الشخصية » الذى يتكون من ناظر المدرسة ، وأعضاء هيئة التدريس ، والتلاميذ . ويمثل رأس هذا المثلث ناظر المدرسة . زد على هذا أن هناك علاقات ثانوية أخرى فيما يأتى :

١ ـ العلاقة بين أعضاء هيئة التدريس أنفسهم .

٢ ـ العلاقة بين تلاميذ المدرسة كبارهم وصغارهم .

٣ – العلاقة بين الفصول وبين مدرسيها .

٤ – العلاقة بين التلاميذ والخدم . . إلخ .

وهذه العلاقات الثانوية تنمو نموا طبيعياً مرضياً إذا حسنت العلاقات الأساسية :

ولكى تصبح المدرسة مجتمعاً حقيقياً تجب مراعاة ما يأتى :

أولا : أن يعتمد الذين يشغلون الوظائف الرئيسية فى نفوذهم على خدماتهم الأساسية مدى ما يضطلعون به من مسئوليات نحو هذا المجتمع أكثر من اعتمادهم على سلطانهم المطلق ، وشعورهم بهذا السلطان .

ثانياً : يجب أن تكون أهداف الجماعة مرسومة وواضحة الفهم لجميع أفرادها كما يجب أن يتضح الدور الذى ينبغى أن يلعبه كل فرد فى هذه الجماعة .

ثالثاً : يجب قبل البت فى موضوع من الموضوعات أن تستشير كل فرد يتصل بهذه الموضوعات .

رابعاً : يجب أن تتاح لكل فرد فى جماعة من الجماعات فرصة بذل قصارى جهده فيما يقوم به .

وربما يتوهم البعض أن هذه الأمور تعدو نطاق ما تتطلبه العلاقات الشخصية فى المدرسة ، ولكن الواقع خلاف ذلك ، فالعلاقات الطيبة بين الأفراد تعتمد إلى حد كبير جداً على نمط حياة الجماعة . ومتى نجح المهيمنون على شئون الجماعة فى إيقاظ الوعى الاجتماعى سارت العلاقات الطيبة بين أفراد الجماعة وانتشر فى ربوعها جو اجتماعى روحى من النوع الممتاز ، ومن شأن هذا أن يزيد فى احترام الأفراد بعضهم لبعض وفى طاعتهم للأوامر لأن الجماعة فى هذه الحالة نفهم أن السلطة ضرورية لسير دولاب العمل ، فلا ترغب فى مقاومتها أو الثورة عليها .

ثانياً : التعاون :

يعد الناس أنفسهم وغيرهم ليصبحوا كائنات حية مشبعة بالروح الاجتماعية عن طريق المشاركة ، والتعاون . على أن مدى تحقيق ذلك فى المدرسة يحدد

المرحلة التى بلغتها هذه المدرسة فى سلم التقدم الاجتماعى . وتصبح المدرسة مجتمعاً حقيقياً إذا شعر كل فرد من أفرادها بأنه يبذل مجهوداً شعورياً لتحقيق هدف مشترك . والمجتمع الحقيقى مجتمع حيوى ، وذلك بسبب بسيط هو أن كل فرد من أفراد هذا المجتمع مملوء بالروح الابتكارية ومشبع بالمثالية الخلقية ، وذلك لأنه يملك الكثير من الفرص الكافية للتعبير عن مواهبه العقلية ، والروحية . فالمبادئ الخلقية التى لاتخرج إلى حيز العمل هى فى الواقع مبادئ فى طريقها إلى الموت والفناء ، فالمشاركة إذن تعمل على تقدم الصحة الاجتماعية لأى جماعة كما أن لها أثراً واضحاً فى معالجة الميول الضارة بالمجتمع . والآن نتساءل كيف يتسنى لنا أن ننظم حياة المدرسة بحيث يستفيد كل عضو فيها من خبرة هذه المشاركة ؟

علينا أولا وقبل كل شىء أن نحدد الغرض من المدرسة بحيث يمكن أن يدركه كل قارئ ، ويوفر علينا الأستاذ « كارل مانهايم »[١] مؤونة الإجابة على هذه النقطة قائلا : « إن تقسيم العمل ، وتوزيع الوظائف من غير أن يكون هناك هدف مشترك يهدف إليه الجميع ويؤدى إلى العمل الجزئى ويسلب العمل معناه ، ويجعله هيكلا بلا روح أوحياة » وهذا ينطبق تمام الانطباق على المدرسة ، ومن سوء الحظ نرى أن كثيراً من مدارسنا تعوزها روح الجماعة : فالغرض من المدرسة هو مساعدة الفرد وإعداده ليصبح عضواً نافعاً للجماعة فى المستقبل وهذا الهدف لا يتحقق إلا إذا ارتفعت المدرسة بمثاليتها عن مجرد مكان تلقى فيه المعلومات على التلاميذ إلى مكان يعيش ويحيا فيه الأفراد ويساهمون فى إدارته . وتسير دفة العمل فيه .

هذا وأعظم وسيلة لتدريب التلاميذ على التعاون والمشاركة يتحقق بدون شك فى مظاهر نشاط التلاميذ خارج جدران الفصل . تتحقق فى المشاريع ، والتمثيليات ، وإلقاء الشعر ، والموسيقى ، والغناء ، والأشغال اليدوية ، والجمعيات الرياضية والكشفية . وهنا يجب أن نذكر التحذير الآتى : وهو أنه إذا كانت

---

(١) Karl Manheim, Diagnosis of Ourtime p. 7.

طريقة تنفيذ هذا النوع من النشاط طريقة خاطئة ، فإن روح التعاون سوف لا تتحقق ؛ فقد تتحول بعض المجتمعات أو الأندية إلى مجرد عصابة ، كما قد يقدم طفل من الأطفال على عمل من الأعمال لأنه يود أن يشعر غيره بالجميل ؛ أو لأن هذا العمل يشعر بأهمية نفسه لا من أجل مشاركة الغير والتعاون معه . ولهذا يلزم ألا يصحب المشاركة إحساس بالزهو ، والترفع على الغير أوالكبر بشرط ألا نكتفى بالدافع الشخصى مجرداً عن الدافع الاجتماعى ، فالدافع الشخصى وحده دون الدافع الاجتماعى يصبح غير كاف . وأخيراً يمكننا أن نلخص ما قلناه مستعيرين لغة «الدكتورة ث . م فلمنج» فى كتاب علم النفس الاجتماعى للتربية عند ما قالت : « قد أثبتت التجارب أن السلوك أصبح وظيفة لا من وظائف التلميذ فحسب ، بل منتج من نتاج المعاملة التى يلقاها من المدرس ، والمدرسة ، فالطرق الدكتاتورية والأوتوقراطية لا ينتج عنها إلا شخصيات تميل إلى الشغب ومقاتلة الضعيف .شخصيات يعوزها الشعور بالمسئولية ولا سيما عندما تزول عنها عوامل الكبت ، أما بث روح التعاون فينتج عنه انطلاق الطاقة ، والشعور بالسعادة »(١) .

ثالثاً : التكامل :

إن المدرسة التى أصبحت مجتمعاً ، هى بلا شك كائن عضوى حى ، مثلها كمثل الجسم السليم تتوقف حيويته على كل جزء من أجزائه ، وعلى سلامة التلاؤم ، والارتباط بين هذه الأجزاء ، ووظيفة الزعيم الديمقراطى فيها الاستشارة ، والهداية ، والإرشاد الحكيم ، والسيطرة الحازمة وهذا من شأنه أن يزيد التعاون بين الأفراد القائمين بالعمل ، ويزيد الطاقات البشرية قوة ، وتتمركز هذه القوة فى الزعيم الحكيم ، وعندما تسود تلك الروح الطيبة فى مدرسة من المدارس ، فإن هذه المدرسة تفهم روح الزعامة بالمعنى السابق . وفى هذه الحالة سيفقد كل من السلطة والنظام خصائصهما السلبية ، وسيصبحان عاملين من عوامل الابتكار ، لأنهما صبغا بالصبغة الاجتماعية . وإذا ما تحقق ذلك يصبح

---

(١) Flemming. Social Psychology of Education.

المجتمع بوجه عام ، ويصبح كل فرد من أفراده أكثر سعادة ، وأعظم إنتاجاً . والوحدة الحيوية العضوية للمجتمع المدرسى مظهر من مظاهر الحياة النشطة فى هذا المجتمع : فالفصل يمهد سبيل التعاون فى المهام المشتركة بين أطفال السن الواحدة . هذا ، ويجب أن يشعر كل فرد من أفراد المجتمع بروح الطمأنينة الناتجة عن الانضواء تحت لواء جماعة صغيرة من الجماعات يسود بين أفرادها روح الصداقة القوية تحت زعامة مدرس يرجع إليه كل تلميذ فى طلب النصح والإرشاد . فالمجتمع الطيب هو ذلك المجتمع الذى يشعر كل عضو من أعضائه بأنه عضو مرغوب فيه ونافع له ، ومن هنا ننتقل بالقارئ إلى دراسة الشروط التى تساعد على التفاهم الاجتماعى ، وعلى تقوية روح الجماعة بالمدرسة .

(حـ) الشروط التى تساعد على تقوية روح الجماعة فى المدرسة :

هناك شروط عامة لا بد من توافرها إذا أردنا بث روح الجماعة فى المدرسة ، وربما نكون قد لمسنا من معالجتنا السابقة لذلك بعض العوامل الهامة التى تساعد على خلق روح الجماعة ، فلم يبق علينا إذن إلا دراسة بعض الاعتبارات ، يجب أن تحظى بعناية هامة فى المدرسة وهذه الاعتبارات هى :

١ — يجب استغلال جميع مظاهر المنهاج المدرسى لنمو الروح الاجتماعية ، والتفاهم الصحيح .

٢ — يجب أن يكوج أساس تنظيم المنهج قائماً على معالجة مشاكل ، وخبرات مناسبة للطفل .

٣ — يجب أن يتاح لكل فرد من أفراد الأسرة المدرسية الفرصة للمساهمة مساهمة فعلية فى مهام الحياة الاجتماعية بها[١] .

٤ — إن الخبرات المدرسية يجب أن تنظم وتختار بحيث تتيح للطفل فرصة هضم الحقائق الاجتماعية .

---

(١) من عدة مقالات (قام المؤلف بترجمتها ونشرت بصيحفة التربية سنة ١٩٤٧) للأستاذ جيمس همنج James Hemming .

ولنبدأ الآن فى النظر إلى كل عامل من تلك العوامل على حدة . فلنبدأ بالعامل الأول وهو استقلال جميع مظاهر المنهاج المدرسى لنمو الروح الاجتماعية والتفاهم الصحيح : ينادى البعض بأن تتبوأ المواد الاجتماعية المكانة المناسبة لها فى هذا المضمار ؛ فيجب أن يكون لها القدح المعلى فى خلق الروح الاجتماعية فى المدرسة . ونحن مع تقديرنا لهذا الرأى إلا أننا نؤكد أهمية مساهمة جميع مواد الدراسة فى خلق تلك الروح بدلاً من الاقتصار على مادة من المواد، فالحياة المدرسية يجب أن تكون منظمة بشكل يتكاتف على تقوية روح الجماعة ؛ فالمشاريع المدرسية التى تتطلب الاحتكاك بين المدرس ، والتلميذ ، وبين التلاميذ أنفسهم تتيح فرصاً لا حد لها لخلق روح الجماعة . ولا نأمل مطلقاً فى زيادة مدلول روح الجماعة لدى أبنائنا ما لم يتمكن هؤلاء الأبناء كتلاميذ من فهم علاقاتهم الاجتماعية السائدة بينهم ، والتى تتجلى فى المشاريع المدرسية السابقة وفى كثير من العلوم ، والفنون ، وغيرهما من المواد التى لها فضل عظيم فى خلق روح الجماعة ، والحساسية الاجتماعية . أما المواد الاجتماعية فلا تمس إلا مظهراً واحداً من مظاهر الجماعة ، ففى العصر الحاضر مثلا تعتمد الحياة على « العلوم » فمن المستحيل فهمها دون الرجوع إلى المادة العلمية وإلى الطريقة العلمية لاستمداد العون منهما . هذا ولقد لاحظ كبار رجال « العلوم » بأن هذه « المواد العلمية » لا يمكن فصلها مطلقاً عن ملابساتها الاجتماعية ، وأن العلم ، ومستقبله ، إنما هما وظيفة للمجتمع الذى يترعرعان فيه ، فالقيمة الاجتماعية للعلوم تبدو واضحة فى خلق المدنى المستنير ، وبالمثل تظهر قيمة الفن والأدب ، بالإضافة إلى ما لهما من أياد بيضاء فى شرح الشروط الاجتماعية والتغلب على مشاكل الجماعة : فعن طريق الأدب والفن يمكن اكتساب بعد نظر وبصيرة قلما يمكن الحصول عليهما من أى ميدان آخر .

وثانياً : يجب أن يكون أساس تنظيم المنهج مشاكل ، وخبرات مناسبة للطفل فخبرات الأطفال تحددها دائماً بيئتهم المحلية (بيوتهم ، مدارسهم ، مجتمعاتهم) وتشمل هذه الخبرات جميع مظاهر الحياة من غذاء ، ومأوى ،

وعمليات صناعية ، وزراعية ، وتشييد منازل ، وأعمال صحية ، وخدمات اجتماعية ، وما شاكل ذلك . فالطفل عنده خبرة بدائية بالمؤسسات الاجتماعية الأساسية كالبيت ، والكنيسة ، والحكومة ولا يمكنه أن يرى المؤسسة ، كمؤسسة ، ولا الثقافة ، كثقافة ، وإن أهم شيء فى نظره هو الطريقة التى تتأثر بها حياته ، وحياة أسرته وجميع معارفه ، وأصدقائه . فالمؤسسات الاجتماعية ليست فى نظره أموراً معنوية منظمة ، ولكنها طرق مناسبة تساعد فى تحقيق الحاجات الفردية ، والجمعية . وعلى ذلك يجب أن يكون محور التدريس للأطفال دائراً حول المشاكل المتعلقة بخبرتهم ؛ فهذه المشاكل إذا ما فهمت فهماً حقيقيًّا تساعد الطفل على أن يتقدم لفهم مشاكل العالم الأكبر وبذلك يمكنه المقارنة بين الثقافة التى يعيش فيها وبين الثقافات الأخرى المعاصرة ، كما يستفيد من دراسة ثقافات العصور السابقة ويمكن أن يستغلها فى فهم الحاضر .

وثالثاً — يجب أن يتاح لكل فرد من أفراد أسرة المدرسة الفرصة للمساهمة مساهمة فعلية فى مهام الحياة الاجتماعية .

لقد سبق أن بينا أن نمو الروح الاجتماعية ، لا يتعلق بالأمور الدراسية فحسب ، بل يجب أن نشجع الطفل على تكوين عقلية اجتماعية ، واتجاهات عقلية تدفع به إلى المساهمة فى كثير من مظاهر نشاط الجماعة والحكومة والدولة ، وإذا أردنا تحقيق مثل هذه الأهداف ، فلا بد وأن يكون هناك توجيه عن طريقة مساهمة التلاميذ فى مظاهر النشاط الاجتماعى . ومن المستحيل أن نلزم فرداً من الأفراد على المساهمة فى مهام الحياة الاجتماعية بشكل من الأشكال من غير أن يكون هناك توجيه منظم .

وقديماً أهملت المدرسة تكوين اتجاهات عقلية تساهم فى خلق الحساسية الاجتماعية ، وكانت المدرسة منظمة بشكل يساعد على تشجيع المنافسة ، وكان عامل السلطة المدرسية يلعب دوراً كبيراً فى الحكومة المدرسية ، ولم يكن للروح الاجتماعية أى أثر فى توجيه العلاقة بين المدرس والتلميذ ، وإذن فمن الضرورى أن نبدأ بعد هذا بإصلاح تلك الحالة وذلك بوضع بذور التعاون الاجتماعى بدلا من

المنافسة وأن نتيح للتلاميذ الفرصة المساهمة فى المشاريع الاجتماعية الهامة . على أن فرص المساهمة فى النشاط الاجتماعى يجب أن تمتد إلى ما بعد الحياة المدرسية نفسها ، فتشمل المساهمة فى مظاهر الحياة الاجتماعية فى المجتمع الأكبر .

ورابعاً – يجب أن تنظم الخبرات المدرسية ، وتختار بحيث تتيح للطفل فرصة هضم الحقائق الاجتماعية .

من السهل جداً أن ينعزل البرنامج المدرسى عن حياة المجتمع فلا يفهم الأطفال شيئاً عن روح الجماعة ، فقد يلمون إلماماً سريعاً . بنتف عن نظريات الجماعة فى ثنايا دروسهم ولكن هذا قلما يساعدهم فى تكوين روح اجتماعية حقيقية . ولذلك كان من الضرورى ، فى أى برنامج دراسى أن يهتم بتربية روح الجماعة والحساسية الاجتماعية ، وأن تدرس المؤسسات الاجتماعية دراسة تتيح لدارسها فرصة تكوين فكرة صالحة عن الجماعة وأن نواجه المشاكل ، والعيوب بدراسة النظريات للوقوف على طرق العلاج الناجعة والآن نتساءل : عن موقف الطفل فى هذه الحالة وقيمة الزج به فى مشاكل اجتماعية لا طاقة له بها ، ألا يكون هذا سبباً فى القضاء على روح الأمن عنده ، وهو فى أشد الحاجة إليها لتكوين شخصية متزنة فى المستقبل ! ؟ هذه المشاكل وأمثالها تشغل بال من يحتكون بالأطفال عندما يحاولون التوفيق بين خبراتهم وبين حقائق الحياة المحيطة بهم – ومن المحقق أيضاً أن الخبرات المدرسية يجب أن تلعب دوراً كبيراً فى إشعار التلميذ بالأمن ، فيجب أن تحاول المدرسة أن تبعد عن الطفل مظاهر القلق وعدم الطمأنينة التى خلقتها الحرب الماضية ، وكانت سبباً فى اضطراب الحياة فى البيت وفى المجتمع .

فالخلاصة :

أن حل المشكلة بيد المدرس وحده ، فهو قادر على الحكم على مدى نضوج الطفل ، وبقدر نضوجه يتمكن من أن يزج به فى مشاكل اجتماعية مناسبة لسنه ، ولخبرته وقدرته بحيث لا يفقده صمام الأمن والطمأنينة فالوعى

الاجتماعى يتدرج ويبدأ من بدايات بسيطة ، مثله ،فى ذلك مثل أى قدرة من قدرات الطفل ؛ فجدير بالمدرسين أن يكونوا على بصيرة فى إدراك مثل هذه الروح الاجتماعية كما يجب أن تكون لديهم القدرة على معرفة متى يجب أن نحمى بعض الأطفال من التخبط فى دياجير مشاكل اجتماعية عويصة على مداركهم . وبالجملة يمكن أن نقول : إن فهم المشاكل الاجتماعية يساير النضوج فى شخصية الطفل وفى نمو خبراته ، وهذه حقيقة يجب ألا يجهلها كل من يحتك بالطفل .

المراجع

1. A.G. Hughes and E.H. Hughes : Learning and Teaching.
2. T.P. Nunn : Education, its Data and First Principles.
3. Sturt and Oakden : Modern Pxychology and Education.
4. J.S. Ross : Groundwork of Educational Psychology.
5. T. Raymont : Modern Education.
6. C. Bloor : The Process of Learning.
7. W. Trotter : Instincts of the Herd in Peace and War.
8. M. McDougall : Social Psychology.
9. J. Adams : Modern Developments in Educational Practice.
10. J.H. Simpson : Sane Schooling.

الفصل العاشر

التربية الجمالية

أولا – تمهيد

فى فترة من فترات النشاط الفنى الخالد التى دونها التاريخ فى العالم عمد « بركليس » إلى تلخيص أهمية الفنون فى الحياة القومية فقال : « إننا لم ننس أن نهيء لنفوسنا المتعبة كثيراً مما يسلبها من عناء الأعمال ، فلدينا الألعاب المنظمة طيلة العام ، ومنازلنا يشع منها الجمال ، والبهجة ، وما من شك أن ما نشعر به يومياً من لذة وسرور نابعين من وجود هذه الأشياء يساعدنا على التخلص من الكآبة ، والملل »(١) .

هذا ما كان من أمر « بركليس » فبالرغم من حياته فى مدينة أنهكتها الحروب وتركتها فى عسر مالى شديد ، فإنه لم يتردد فى أن يغدق من موارد الدولة على إنشاء « البارثينون » وتمثال « أثينا » المجيد من العاج المطعم بالذهب ؛ نعم إن لهذه الأشياء مغزى سياسياً عدا مغزاها الفنى ، ولكن الروح الممثلة فيها كانت مندمجة فى حياة كل أثينى فقد شملت مسحة الجمال كل شىء ، فشملت القدح الذى كان يشرب منه إذ كان لا يقل فى جماله عن جمال تمثال الأبطال من الرياضيين ، أو جمال المعبد الذى كانت تقدم فيه القرابين للآلهة .

وما من شك فى أن النشاط الفنى يشغل مركزاً هاماً بين أنواع النشاط الأخرى فى هذه الحياة . وإنه لمن الغبن أن نعتبر أن النشاط الإنسانى مجرد وسيلة لاكتساب العيش فحسب ، ولو سلمنا جدلاً بما للفنون الجميلة من جاذبية

(١) Sturt and Oskden : Matter and Method in Education, p. 32.

جلب السرور إلى النفس فإن هذا لا يجعلنا نهتم بها لهذه الغاية فقط لأنه من المتعذر قطعاً وصف ما نناله منها بأنه نوع من الترفيه عن النفس فحسب ، وإذا كان الأمر كذلك فما مبعث السرور الذى يجعلنا نطيل التحديق فى إحدى الصور الجميلة أو نطيل الاستماع إلى قطعة موسيقية جذابة ؟ ثم لماذا تزداد الرغبة فى الأكل إذا كانت أدوات الطعام مصنوعة صنعاً فنياً جميلا ؟

إن اللذة التى تثيرها الفنون فى النفس لذة حقيقية نشعر بها وإن كنا لا نلمسها ، وقد عرف « أفلاطون » هذه الحقيقة، ويظهر هذا فى محاورته الآتية مع « سقراط » : فقد قال سقراط : « إن اللهجة الحلوة ، والرشاقة ، والانتظام إنما تتأتى عن عقل نبيل مرتب منظم ».

فأجاب « أفلاطون » : « إن ما تقوله حق لا ريب فيه » .

فقال « سقراط » : « أليس من واجب شبابنا إذا طالبناهم بتأدية مهام أعمالهم فى الحياة أن يجعلوا الانسجام ، والرشاقة الهدف الأسمى الذى يعملون للوصول إليه » .

فأجاب « أفلاطون » : « يجب عليهم ذلك » .

فقال « سقراط » : « إن الحياة بأسرها تفيض بهذا كما تفيض بمختلف الفنون الإبداعية والإنشائية كالنقش ، والنسيج ، والتطريز ، وفن البناء ، وصناعة الأوانى ، ونماذج الحيوان ، والنبات . ففى هذه الفنون يجد المرء مجالا واسعاً لإبراز عنصر الرشاقة والإبداع أو لنقيضهما . وإن سوء الطبع ، والألفاظ النابية لدليل دلالة قاطعة على التجرد من الانسجام ، والرشاقة فى الحركات ، والانسجام والرشاقة صفتان متلازمتان مع الفضيلة ، والخلق الطيب ، وبينهما تشابه عظيم » .

ومهما كان نصيب الارتباط بين الناحيتين الخلقية والجمالية من الصحة فإن حب ما هو جميل أو تقدير أعمال لا يعتبر مجرد مزية سطحية كالقدرة على التمييز بين الصور الأثرية الحقيقية ، وبين غيرها من الصور المزيفة : فتقدير

الجمال أمر متغلغل فى صميم حياة الفرد وفى أخلاقه ، وبمقتضاه يمكن تحديد نوع التفكير ، والسلوك فى مختلف الناس [١] . والآن يجدر بنا أن نتعرف ماهية التربية الجمالية .

ثانياً ــ ماهية التربية الجمالية وقيمتها

التربية الجمالية ترمى إلى « إنماء » عاطفة الجمال الكامنة فى النفس ويحدث ذلك عن طريقين .

(ا) تقديرنا للجمال .   (ب) إنتاجنا لهذا الجمال . أى الابتكار .

فالتربية الجمالية فضلا عن تنميتها للقدرة على تقدير الجمال تعمل على تشجيع الأطفال على الابتكار والإبداع إذا وجد فيهم هذا الاستعداد .

والتربية الجمالية تناهض غيرها من أنواع التربية « عقلية كانت أو خلقية أو بدنية لما لها من أثر جميل فى الحياة » . فالحياة تصبح جافة وتبعث على الملل إذا ما خلت من الفنون الجميلة كالرسم والتصوير والموسيقى ، فالفنون ترقى الحياة وتهذبها . ولذا فقد أحاطتنا الطبيعة بجمالها وأوحت إلينا بعنصر الجمال وحددت المثل الجمالية التى يجب أن نترسم خطاها ــ كما أن الفنون وسيلة هامة تساعد الطفل على قضاء أوقات فراغه واستغلالها فإذا ما وجهنا ميوله إلى تقدير الجمال . فإن عاطفة تذوق الجمال تتكون لديه . فيشجعه ذلك على الإنتاج الفنى . كما تحفظ المراهقين من الأطفال من سعار الغريزة الجنسية وتدفعهم إلى الاقتراب من المثل السامية . زد على ذلك أنها وسيلة من وسائل التعبير عن النفس وما فيها من انفعالات ، فالرسم أو التصوير أوالأدب مرآة ينعكس عليها ما فى النفس من رغبات كامنة ، كما أنها وسيلة للتنفيس ــ وتتجلى تلك الصفة بوضوح فى مرحلة البلوغ فيجب اتخاذها وسيلة للإعلاء والتسامى وفتح ميادين الجمال أمام الشباب . ولا يخفى اتصال التربية الجمالية بالتربية الخلقية . فالطفل إذا ما قدر الجمال وتبلورت عنده هذه العاطفة الجمالية تطلع إلى مثالية سامية

(١) Sturt & Oskden : Matter and Method in Education, p, 35.

مثالية (الخير والحق والجمال) فيصور الفضيلة فى شكل جذاب يليق به أن يتحلى به . كما يصور الرذيلة فى شكل قبيح لا يستسيغ الاقتراب منه والتخلق به . وأخيراً فالتربية الجمالية تمت بصلة وثيقة أيضاً إلى التربية الاجتماعية . فهى تساعد الفرد على الاندماج فى بيئته الاجتماعية . فإذا نظم شاعر قصيدة فإنه يصور فيها ناحية تمس البيئة أو المجتمع ، وإذا غنى مغن فإنه يعبر عما يجيش فى صدره من أفكار لها أقوى الصلة بمجتمعه . فهى تعد الطفل الإعداد الخاص الكامل الذى من شأنه أن يجعله يزداد تفاعلا مع البيئة والمجتمع .

ولما كان للتربية الجمالية هذه القيمة وهذه الآثار . فقد اهتم بها المربون بوجه عام ونظرت إليها التربية الحديثة نظرة تقدير وذلك لتأثيرها المادى فى نواحى التعليم المختلفة . الأمر الذى حدا بالمربين إلى أن ينادوا بأن تفتح المدارس برامجها للفنون . وقديماً قال روسو : « إن الغرض الأساسى من تربية "إميل" . هو أن أعلمه كيف يشعر ويحب الجمال فى كل أشكاله وأن أثبت عواطفه وأذواقه وأن أمنع شهواته من النزول إلى الخبيث والرذيل ؛ فإذا تم ذلك وجد إميل طريقه إلى السعادة ممهداً وأملى الوحيد أن يجد هذا فى المنزل » .

ويرى بعض المربين أن نقدم للطفل حتى سن الثالثة عشرة مواد جمالية كالرسم والموسيقى فهى أنسب له فى هذا التطور من غيرها من المواد ويقولون : إن اليونان قد أحسنوا صنعاً بجعلهم أساس المنهج فى هذه المرحلة هو « رياضة للجسم وموسيقى للروح » . Gymanstic for The body and music for the soul. .

ثالثا ــ لمحة تاريخية فى تعريف الجمال

لو أننا حاولنا أن نتعرف علم الجمال عن طريق التاريخ لوجدنا أن كل فيلسوف قد حاول أن يدلى بدلوه فى هذا الموضوع وأن يعطى نظرية خاصة للفن والجمال ، وتدور معظم نظريات الفلاسفة حول الأفكار الآتية مصوغة فى شكل معادلات بسيطة :

(ا) ــ « الجمال يكون فى شكل الشىء » :

« فهربارت » يرى أن الجمال يتكون فقط من العلاقة بين الألوان والخطوط .

و « فاجنر » أجرى تجارب كثيرة ليستخلص منها أحب الأشكال والألوان فاكتشف مثلا أن أحب أنواع المستطيلات ما كانت نسبة ضلعه الأصغر إلى الأكبر تساوى نسبة الأكبر إلى مجموع الضلعين : الأصغر والأكبر .

و « هوجارت » . وجد أن الخط الثعبانى هو أحسن الخطوط .

(ب) « الجمال يكون فى القيمة التعبيرية للشىء » .

وقد نادى بهذه الفكرة الشاعر « جوته » فى أول مراحل نموه الفنى .

(حـ) الشىء الجميل هو ما كان نافعاً :

نادى بهذه الفكرة سقراط قديماً . ونادى بها حديثاً « وليم موريس » حيث قال :

« لا يمكن التفرقة بين النفعية والجمال . ويجب أن يكون كل ما نمتلك نافعاً وجميلا فى الوقت نفسه ؛ ولم يتنبه إلا القليل إلى أن الجمال قد يكون من الأوجه الثلاثة مجتمعة . هذا ويرى أن العمل الفنى هو ماكان أصدق تعبير فى أحسن وأنظم صورة » .

(د) اعتبار الفن تقليداً للطبيعة :

نادى بهذه النظرية أفلاطون وهو يرى أن الجمال إنما هو صورة للخير وأن الفن تمثيل لأشياء خاصة ولما كانت الأشياء الحسنة صورة للمعانى كان الفن معبراً عن هذه المعانى مرتين أى أنه تقليد للتقليد وقد عدل هذا أرسطو بأن اعتبر الجمال الخير الذى نستمتع به وجعل الفن هو التقليد المثالى للحقيقة .

(هـ) مبدأ اللذة فى الجمال :

فالجميل ما يبعث فينا اللذة . تلك هى النظرية الهيدونيية وقد قال « شوبنهور » : « الجميل ما يحدث السرور فى النفس عند التأمل إذا تحرر المرء من قيود الإرادة » .

أما « بيرك » فقد فرق بين الجميل والرائع . فالأول . هو ما يجلب السرور أو اللذة الصافية التى تنطق بلسان الحب والثانى ما يجلب اللذة المختلطة

أو الممتزجة وهى تشتمل على عنصرين : (١) الخوف ، (٢) حب البقاء .

(و) الفن يختص بالصفات الوجدانية الانفعالية لا بالحقائق المجردة :

هذه هى الفكرة السائدة الآن وقد بدأت مع « كانت » الذى اعتبر أن الجمال هو شعور وحاول أن يوفق بين العقل والشعور .

رابعاً — آراء المربين فى الجمال

١ — چان چاك روسو : لقد عبر عن رأيه حين قال : إن الغرض الأساسى من تربية « إميل » هو أن أعلمه كيف يشعر ويحب الجمال فى كلى أشكاله..إلخ.

٢ — بستالوتزى : وهو يقول فى كتابه « كيف علمت "جوترود" أولادها » :

« إن الطبيعة مملوءة بمناظر الفتنة ولكن المدارس لم تصنع شيئاً لتوقظ فى الأطفال هذه العاطفة » .

٣ — « هورن » : « إن عدم العمل على تذوق الجمال وإهمال تربية عاطفة الجمال لهو فقدان للسعادة ذاتها — على أن ذلك الإهمال قد يخمد شعلة الذكاء ويضر ضرراً بليغاً بالأخلاق » .

٤ — « ستراير » : « إن مهمة التربية ليست مقصورة على إعانة الفرد على اتقاء الوقوع فى الخطأ وعلى اكتشاف الحقيقة وتزويده بالعادات الصالحة المرغوب فيها فحسب ، ولكن مهمتها أيضاً أن تنمى القدرة على التقدير والتمتع بكل ما هو جميل سواء كان ذلك فى الأدب أو الموسيقى أو التصوير ، فلا يكفى أن يكون الإنسان قادراً على كسب عيشه ولكن ينبغى أن يتمتع بالحياة » .

وإن من أهم نواحى عملنا المدرسى هو أن نهيىء للتلاميذ الفرص وأن نشجعهم بكل الطرق الممكنة لخلق الجمال وإنماء قوة التقدير .

٥ — « سترت وأوكدن » :

« إن قلة وجود الأشياء الجميلة فى حياتنا اليومية يسبب سأم النفس وهذا يؤثر فى كثير من الناس ويسبب نحول أجسامهم » .

خامساً ــ منشأ الدوافع الفنية فى الجمال

هذه ناحية من نواحى دراسة الجمال فيها عدة نظريات منها :

١ ــ يقول تولستوى : « إن الدافع الفنى فى الإنسان هو نتيجة الاتجاه الطبيعى لكل حالة وجدانية من شأنها أن تعبر عن نفسها بمظاهر خارجية ، وأن تزيد من الاستمتاع وتكسر من حدة الألم » وعلى ذلك يعتبر الفن كظاهرة تمتاز بأنها اجتماعية برغم أن المنبع الأول له إنما يكون من أعماق الذاتية .

فالتعبير الخارجى عن الوجدان من شأنه أن يثير نفس الشعور فيمن يمسهم وتؤثر مشاركتهم فى صاحب التعبير بأن تزيد من نشوته بزيادة هذه الحالة الانفعالية .

ويحبذ « تولستوى » هذه الناحية الاجتماعية فهو يعتبر الفن وسيلة لنقل الشعور إلى الآخرين ووسيلة للجمع بين الناس بشعور واحد يساعدهم على الحياة والتقدم والرقى أفراداً وجماعات .

٢ ــ « جيمس هاريسون » يقول : إن الفن شبيه بالطقوس التى كان يقوم بها الإنسان الأول لينال رضاء الآلهة فتسبغ عليه النعم وتقيه شر الهلاك .

٣ ــ « شيلر » . « سبنسر » و « كارل جروس » . يؤيدون أن الفن يشبه اللعب فكلاهما منفذ للطاقة الزائدة .

وفى السبعين سنة الأخيرة نجد أن الأبحاث قد اتجهت نحو دراسة الناحية الجمالية اتجاها نفسيًّا كدراسة الحالة العقلية التى يكون عليها الفنان وهو يعمل على خلق ما نزل به الوحى أو دراسة وجهة نظر من يستمتع بقطعة فنية أثناء تأمله فيها . أو دراسة الدوافع التى تدفع هذا أو ذاك للقيام بهذا العمل وتفتح مثل هذه الأبحاث المجال للتجريب مع صعوبته فى مثل هذه العمليات العقلية .

وترتكز هذه الدراسات النفسية على أساس حالتنا الوجدانية فنخلع على الشيء المتأمل فيه والمدرك شعورنا وذاتيتنا بحيث يصير الشعور والشيء وحدة كاملة.

وتوجد كذلك بعض النظريات لتفسير هذه الظاهرة الغريبة .

يقول « لا نج » : « إن الاستمتاع الجمالى الذى نحصل عليه من قطعة فنية يرتكز كلية على قوة وضوح العالم الذى يخلقه الفنان عن طريق فنه » .

ويقول « ترانت ألن » : « الشيء الجميل بحق هو ما يرهف الحس ويؤثر فيه أشد تأثير بأقل مجهود وتعب فيما يتصل بعمليات لا تتصل اتصالا مباشراً بالوظائف الحيوية ؛ والشيء القبيح حقاً عكس ذلك أى ما يقل تأثيره أو يكاد ينعدم أو ما يتطلب إجهاداً أكثر من اللازم لبعض الأعضاء فى الجسم .

وتقول « إيثل بفر » : « إن الشعور أو الاستثارة خلال الخبرة الجمالية يبلغ حد الكمال إذ يتحد من هذا الشعور عنصران متنافران هما :

١ — عنصر الإثارة ؛ ٢ — عنصر الاستيعاب والراحة » .

ويقول « بلنلير » : الدافع الجمالى للابتكار أو التأمل فى الجمال هو نوع من أحلام اليقظة التى قلما نشعر بها والتى تبدو فى تحقيق رغباتنا المحببة إلى نفوسنا والتى تقف دون التحقيق فى عالم الحقيقة . وتشبه هذه النظرية رأى « فرويد » القائل : « إن الدافع للابتكار والإبداع فى الفن هو تحقيق لرغبات لم تتحقق » .

ويمكننا أن ندرس الجمال من ناحية نقد الجمال أى من ناحية المعايير والمقاييس التى اصطلح عليها فى الذوق للحكم على قطعة فنية . وقد صادف معظمنا هذه الناحية فى الصحف ونقد الكتب والمسرحيات . وإذا كان هذا النقد طيباً بنى على معرفة صحيحة لما يجب أن يكون عليه الفن . ففى أغلب الأحيان تغفل النظريات التى بنى عليها النقد لأن الناقد قد يسلم جدلا بأن القارئ يعرفها . وهناك نقاد يعتقدون أن هناك معايير مخصوصة للنقد ، وآخرون يعتقدون بأن النقد رأى شخصى يعبر عن رد فعل فى الناقد لقطعة فنية

سادساً — الخبرة الجمالية أو الشعور بالجمال

الخبرة الجمالية أو الشعور بالجمال هو رد فعل نفسانى أو تفاعل يقع بين

الفرد وبين شيء ما ويشتمل هذا التفاعل على قيم إنسانية وميزات أو صفات نشعر بها . وعلى ذلك يتحد هذا الشعور بعنصرى التفاعل وهما :

١ – مميزات الشيء الظاهرة [حجمه . شكله . خطوطه . ألوانه . أصواته . . . .] .

٢ – شخصية الفرد [غرائزه . رغباته . مثله العليا المكتسبة وما يتأثر به من حيث دراسته أو بيئته) ولذلك قد يستجيب الفرد لا ستجابات مختلفة صادرة عن الشيء فى ظروف مختلفة وهذا هو سر اختلاف شعوره وخبراته . وبالرغم من أن كل خبرة جمالية أو شعور جمالى قائم بذاته إلا أنها تتفق جميعاً فى صفات مشتركة .

ولما كانت هذه الظواهر النفسانية تتشابه من فرد لآخر كان الشعور بالجمال يتشابه من فرد لآخر أيضاً . وهذا يمكننا من دراسة الخبرة الجمالية وتفهمها دون صعوبة، وخاصة إذا نحن لم نفصل بين الجمال كصفة كائنة فى الجميل ، وبين الشعور به كشيء خاص بالشخصية الإنسانية . فالجانبان متكاملان لا يقوم أحدهما بدون الآخر .

طبيعة الشعور بالجمال

يعرفها علماء النفس بأنها الشعور بالتوافق الوجدانى بين الحركات الانفعالية الداخلية وبين إيحاءات الوحدة الجمالية . كما أن « ماكدوجل » يؤكد أن الشعور بالجمال حالة وجدانية صرفة . ومن هذا يتبين لنا ميزات هامة هى :

أولا : أن الشعور يشتمل على طبيعتنا الوجدانية. ونعنى بها حالاتنا الشعورية على وجه العموم بما فيها من انفعالات و . . . إلخ . وهذا يختلف اختلافاً تاماً عن خبراتنا العقلية التى تعتمد على التفكير والمنطق . وقد وهب الإنسان العادى هاتان الناحيتان بدرجات متفاوتة فهو يواجه العالم بهما وهما :

١ – القدرة على التفكير « وهى أساس العلم » .

٢ – القدرة على الشعور « وهى أساس الفن » :

أما القدرة على التفكير . فتتناول الحقائق المجردة التى تبدو لكل فرد ثابتة بثبوت الظروف وهى قدرة منطقية تحليلية مبعثها الأساسى هو حب الاستطلاع والفضول . . إلخ .

فالإنسان لميله إلى النقد يأخذ فى التعبير والتمييز فتجده يسبر غور الأشياء التى يختبرها اختباراً دقيقاً . ولميله إلى التشكك يحاول البحث عن البراهين والأدلة وجمع الحقائق . ولميله إلى الفضول يسائل نفسه أسئلة لا حصر لها : ما هو أصل المادة ؟ وما فائدتها ؟ وما مميزاتها ؟ وكيف تتغير الظروف ؟ وما هى القوانين العامة التى تخضع لها ؟ . . إلخ . مثال : إذا أردت أن أصف المكتب الذى أكتب عليه تناولت ارتفاعه . . اتساعه . . عمقه . . شكل أرجله . . عدد أدراجه . . نوع الخشب . . لونه . . تاريخه . . مكان عمله . فهذا وصف عملى يمثل الصدى العقلى لهذا المكتب خالياً من الانفعالات المختلفة لا تمتزج به أى عوامل شخصية .

أما الناحية الشعورية فهى تتناول ما يختلج فى صدورنا من إحساسات عن إدراك هذا الشيء وعند استثارة هذه الناحية لا يقتصر اهتمام الفرد على الحقائق المجردة أو تحليل المرئى ومعرفة الأسباب والمسببات بل على الوصف الجمالى له . مثال : وصف النخلة : ممتلئة . تميل مع النسيم فى رفق ودلال يضرب لون سعفها إلى الخضرة . تتفرع فى تراخ واستسلام وكأنها تضرع إلى المولى فى صدق وإخلاص أن يجيب لها مطلباً عزيزاً . فمثل هذا الوصف الجمالى للنخلة يختلف تمام الاختلاف عن الوصف العلمى . ويسمى هذا وصفاً جمالياً ، ولو كان بإثبات مساوئ المرئى لا محاسنه إذ كلاهما تعبير عن الشعور الذى نحس به تجاهه . ولا بد لنا أيضاً من الإدراك العلمى لمعظم الأجزاء مع خلع عنصر الشعور والوجدان عليها .

ومن هاتين الناحيتين : العقلية ، والوجدانية ينتج نوعان من المعرفة لهما أهميتهما فالناحية العملية تساعدنا على استخدام المرئى فى قضاء حاجاتنا بينما تساعدنا الثانية على أن نخلق من هذا المرئى ما يناسب مشاعرنا . والنوعان غير

منفصلين تمام الانفصال . ولو أمكننا التمييز بينهما — وعلى ذلك فإننا نستبعد من مجال الجمال أى خبرة لا تمتزج بالانفعال .

ثانيا : إن الخبرة الجمالية خبرة تأملية بكل معانى الكلمة ولا تؤدى إلى عمل ما . فهى لا تثير فى أنفسنا دوافع تعمل أثراً إزاء الشيء ، وعلى ذلك لا تكون كل خبرة لها انفعال خبرة جمالية . فى حياتنا العادية تدفعنا الانفعالات إلى عمل شيء كرؤية صديق غاب عنا كثيراً مثلا . . . .

وفى الخبرة الجمالية مهما كان انتباهنا مركزاً ومثيراً للرضا أو الاستياء . لا يتطلب هذا مطلقاً أى دوافع نحو عمل مخصوص إذ يتملكنا الشيء تملكاً تامًّا . بحيث يملأ كل جوانب النفس . ومع أن كل عرق ينبض فينا يستجيب لهذا إلا أننا لا نعمل شيئاً مطلقاً تجاهه فنحن لا نفكر فى تركيبه أو فى التساؤل عنه بل ننجذب إليه انجذاباً مغناطيسيًّا وفى اللحظة التى نبدأ فيها التفكير فى هذا تقف نظرتنا الجمالية .

ويفرق « فرمون » فى كتابه « الجميل » بين ثلاثة أنواع من وجهات النظر تجاه شيء واحد توضح ما سبق ذكره إذ تخيل ثلاثة من الرحالة على قمة تل يتحدثون عن المنظر الذى يقع أمامهم . ويمثل كل منهم وجهة من وجهات النظر عملية وعلمية وجمالية على التوالى .

١ — فالعملى : يفكر فى احتمال خلق مدنية عظيمة بإنشاء المصانع فى الوادى ومساكن على السفوح وطرق استغلال قوة المياه المنحدرة فى توليد الكهرباء .

٢ — والعلمى : يفكر فى طبيعة التل ، وتركيبه الجيولوجى والمدة التى كان فيها مغموراً تحت ماء المحيط .

٣ — والجمالى : يحدث نفسه قائلا : « أود أن يخرس لسانا هذين الرجلين وأن يبتعدا عن هذا المكان حتى يتمكن المرء من الاستمتاع بروعته من غير تشتيت الانتباه فيما ذهبا إليه . فكأنهما لا يشعران بأى جمال فى هذا المكان . . . »

وعلى ذلك فإن الناحية الجمالية تركز انتباهنا فى المنظر كوحدة لها كيانها الخاص هى غاية فى حد ذاتها لا وسيلة . وترسل هذه الخبرة إذا ما أسبغنا على

الشيء صفات من وحى شعورنا .

متى نشعر بالخبرة الجمالية ؟ وكيف نوجه أنفسنا هذه الوجهة الجمالية ؟

الخبرة الجمالية لا يمكن اصطناعها فهى نتيجة لمزاج خاص ، ولحدوثها لا بد من أن تكون لنا رغبات ومثل عليا نسعى إلى تحقيقها . ويقف عالم الحقيقة حجر عثرة دون ذلك . ولذا يجب أن نكون خياليين عاطفيين ، أو انفعاليين وهذه هى مؤهلاتنا نحن الطبيعيين التى يتناسب معها التأثر تناسباً طردياً بمعنى أنه يوجد بوجودها وينعدم بدونها . وهذه تكاد تكون فى حيز العدم .

فالفنانون يمتازون كأفراد بأن لهم استعداداً أكبر من غيرهم من حيث نظرتهم فى هذه الحياة كيفاً وكماً . ويشترك الناس جميعاً فى مقادير متفاوتة من القدرة على التأثر بالجمال الذى يكون فى بعض الأحيان نتيجة لصراع الحياة .

ولحسن الحظ يمكننا أن نعمل بفضل التمرين ومساعدة الفنانين على تنمية مؤهلاتنا الجمالية ، لا كبتها . وإذا لم توجد هذه الميزة الأخيرة . كانت دراسة الفن والجمال لا قيمة لها . اللهم إلا فى إشباع نهمنا العقلى لا غير .

وتمتلىء لغتنا العادية بتعبيرات تدل على أننا نتأثر جمالياً بأشياء خارجة عن شعورنا ، لذلك نقول مثلا « انعطف النهر ، وتثنى خلال الوادى » « وأمطرت السماء لؤلؤاً » « وعضت على العناب بالبرد » . . إلخ ذلك من معان تمتلىء بها أبواب الكنايات والاستعارات والتشبيهات ومثل هذه التعبيرات إذا أمعنا النظر فيها نجد أنها لا تقبل مقابلة حقيقية أى شىء مما نصفه بها . فهى مدركات جمالية متبلورة ترد على الألسنة عن طريق التقليد . وإذا احتضن العقل هذه التأملات احتضاناً كاملا بحيث نشعر بها بوضوح لحصلنا على خبرة جمالية بمعنى أن الكلمة يتبعها فى الغالب شعورنا بالرضا والارتياح أو عدمه . وإذا صادفت هذه الصفات هوى فى النفس وإشباعا . انتقل شعورنا من الشىء إلى قرارة أنفسنا وشعرنا بهذه الحالة العجيبة التى تسيطر على جزء فى جسمنا كلما بدت ميزات هذا الشىء لنا . وكلما قوى الاستمتاع كملت الناحية الجمالية .

ومن أسباب الشعور بالجمال القدرة على إدارك الشيء كوحدة إدراكاً كاملا ، ولا بد من أن تكون لدينا القدرة على تركيز انتباهنا فيه تركيزاً تامًّا بحيث نستبعد من شعورنا كل ما عداه . ويمكنك إدراك صعوبة مثل هذه العملية إذا قارنت ملاحظاتك على صورة أو منظر بملاحظات فنان أو حاولت أن تكتب أفكارك عن قطعة ما لمدة خمس دقائق فى مثال « رباط العنق وأنه جميل وكم ثمنه ؟ من أين اشتريته ؟ وهل يوجد مثله إلخ ، . . . » .

ولذلك كانت أهمية تنمية هذه القدرة فينا ضرورية لأن الخبرة الجمالية بمعنى الكلمة هى أن تنظر إلى الشيء كما يقول : « روبرت جونس » . كما لو كنت تنظر آخر مرة إلى حبيب عزيز لديك فيجب أن تسلم نفسك كلية للشيء وأن تجعله يقودك حيثما شاء .

ويبدو التناقض وتظهر الاستحالة — مالم يتوافر لدينا هذان الشيئان :

١ — تركيز انتباهنا فى الشيء بحيث نجعله يشغل كل حواسنا شغلا تامًّا .

٢ — تجريد الشيء من كل شهواتنا الشخصية التى تجعلنا ننزع إلى شيء ما .

فى الوقت الذى نقرب فيه الشيء كل القرب من أنفسنا بحق ، نبعده كل البعد عن رغباتنا العملية وتعد هذه المشكلة « مشكلة المشاكل فى الفن » .

ولكن هذا التناقض الظاهرى يزول إذا ما شبهنا الحالة النفسية بشعور الطفل تجاه لعبة إذ تسمح له خصوبة خياله أن يهيئ لنفسه من لعبته أشياء حسية حقيقية بالنسبة له تحقق ما هو محبب إلى نفسه وهذا ما يسمى « باللعب الإيهامى » .

وكذلك الشيء الجميل الذى تقع عليه أعيننا كتمثال أو مسرحية هو فى الواقع حقيقى ونحن نعلم ذلك ، ولكى نصور لأنفسنا واقعية إدراكنا الجمالى له بحيث يصبح حقيقة كالألم الذى يتمثل فى وجه التمثال . أو الجو المحزن الذى تشعه نغمة ما . وفى اللحظة التى يقف فيها هذا التخيل يقف تقديرنا للجمال . إذ تتضح لنا حقيقة الشيء ، ونعرف أن ما تراءى لنا إنما هو من

محض الخيال ، والتناقض هنا يبدو فيما يأتى :

١ – أننا نشعر أنفسنا بأن الخيال حقيقة – بالرغم من أننا فى قرارة أنفسنا نعرف أنه خيال .

٢ – أن درجة شعورنا هذه تبلغ درجة لا تتجاوزها بمعنى أنه لو اتضح لنا لسبب ما أن تصورنا وخيالنا هذا خاطئ لوقف شعورنا بالجمال . ولنطبق ذلك على مثال مشاهدة مسرحية فى مسرح .

(ا) أن المسرحية تشغل كل انتباهنا لدرجة أننا لا نشعر فى « تياترو » ويخيل لنا أن هذه قطعة حقيقية من واقع الحياة .

(ب) ولكن إذا ما أقبل الممثل مثلا فى منظر يقتل فيه ليلاه وقتلها فعلا لكانت النتيجة صدمة نفسية وثورة يقف معها الاستمتاع بالجمال . ويتحول الانتباه إلى ناحية عملية كالتفكير فى القبض على الجانى أو إسعاف المصاب .

وأخيراً نقول : إن القيم التى ندركها فى الشىء تتوقف فى استمتاعنا به على ما يأتى :

١ – المتأمل نفسه ٢ – الشىء المدرك ٣ – وجهة النظر تجاهه .

هذا ويمكننا إدراك الشىء من ثلاث نواح هى :

١ – الناحية الوظيفية ٢ – الناحية الشكلية ٣ – الناحيةالتعبيرية .

سابعاً – أهم نظريات الجمال السيكولوجية

إن دراسة قطعة فنية دراسة موضوعية هى دراسة تتعلق بالصيغة وتخرج عن دائرة الدراسة النفسية لهذه القطعة التى تعتمد على الخبرات التى تتصل بالجمال .

وتذهب بعض المدارس إلى أن جمال أى قطعة فنية لا وجود له إلا بما نخلعه عليها من شعورنا ، فبدلا من أن نقول إن هذه القطعة جميلة . ينبغى أن نقول إن فيها ما يثير إحساسات قيمة تشبع حاجات فى أنفسنا – ولا وجود للجمال الموضوعى فى عالم الطبيعة أو الفن كما أنه لا وجود للجمال إلا بوجودنا .

أولا — نظرية ريتشارد Richard "Pericles"

إن الأشياء ذات القيمة هى التى تشبع فى نفوسنا شهوة ما أو ميلا بحيث لا يتعارض هذا الإشباع مع ميل آخر يساويه أو يزيد عنه وبمعنى آخر : إن السبب الوحيد فى عدم إشباع حاجة نشعر بها هو أننا نخشى كبت رغبات أخرى أكثر أهمية .

ولكن ما هى الحاجات أو الدوافع الهامة وغير الهامة ؟ هل عندنا مقياس نقيس به هذه الأشياء ؟

إن المقياس الذى يقترحه « ريتشارد » هو « أن أهمية أى دافع يمكن أن تعرف بمدى تأثير كبت هذا الدافع فى نشاط الإنسان » .

وهو يذهب كذلك إلى أن هذا الكبت يكون أضعف ما يكون أثراً فى نفس الإنسان إذا ما نظمت استعداداتنا فى مجاميع منسقة ، لأنه لو أشبع الإنسان كل رغبة عند وجودها بصرف النظر عن باقى الرغبات لما كان هناك فارق بينه وبين الحيوان ، وهذا التنظيم يستدعى إخضاع الدوافع الأخرى . وعلى ذلك تجد النفس صعوبة فى تحديد أى المجموعات أصلح . ويرد « ريتشارد » على ذلك مطبقاً نفس الأساس وهو « أن أصلح المجموعات هو الذى لا يفوت على الإنسان احتمالات كثيرة » . على أنه ليس للتنظيم قيمة فى حد ذاته فكل تنظيم يتوقف فى أهميته على الغرض الذى يخدمه — فكلمات القاموس منظمة وهى فى القصيدة الشعرية منظمة كذلك ففكرة التنظيم هذه تتعلق بالغرض المقصود .

ثانياً — نظرية ألكسندر Alexander

وتمتاز عن سابقتها بعض الشيء فى إبراز أهمية العمل . فالجمال صفة لا يمكن إدراكها حيث لا توجد حاسة خاصة من شأنها هذا الإدراك كما ندرك الشكل بالنظر واللمس فالجمال هو "علاقة بين الشيء والعقل .

والحكم على قطعة فنية بأنها جميلة . يلى تفهم ودراسة هذه القطعة وأهم ما يميز هذا الحكم أن القطعة تفهم لذاتها لا لأى غرض آخر ولا يكون تفهمها لمجرد ظهورها أمامنا بل لذاتها . وهذا رأى غير نفعى ويمكن التمثيل لذلك باللغة . فإن الغرض النفعى فيها هو الاتصال بالغير ولكنها تستعمل كوسيلة للتأمل والتفكير فى حد ذاتها لا لغرض سوى الاستمتاع الذى يعطيه شكلها . وأول من اكتشف اللعب بالكلام وأنه إشباع فى حد ذاته هو الشاعر فهو الذى يخلق من الكلمات أشياء ذات قيمة فى حد ذاتها .

التقدير الجمالى

يقول علماء علم النفس إن جمال الشيء هو ما يشبع حاستنا الجمالية وإشباعها يكون عن طريق تذوق أو تقدير وحدة الانسجام الكامنة وإعطاء قيمة للعلاقات الموجودة بين مدركاتنا الحسية . والتذوق غير التقدير . فالتقدير حالة للشيء . أما التذوق فحالة استمتاع تحت الشعور يغلب فيها الطابع الوجدانى . ويكفى فى التذوق ذلك التفاعل الضمنى بين الشيء الجميل والمرء المستمتع به .

أما التقدير فلا يتأتى إلا بدراسة تحليلية للموضوع الجمالى تصحبها معرفة بالعلاقات الفنية ووجوه التعبيرات المختلفة حتى يتسنى إصدار حكم أو عقد مقارنة . . . وهكذا فإن ناحية التقدير الجمالى تجذب اهتمام المربين أكثر من ناحية التذوق :

تعريف التقدير

يقصد بالتقدير Apperciation معرفة قيمة الشيء والتمتع بها وتستعمل هذه الكلمة فى المعانى الآتية :

١ ــ القدرة على الحكم أو تقدير قيمة قطعة من الفن على ضوء المعلومات السابقة أو الخبرة .

٢ ـ حصر التقدير فى المقدرة على الاستمتاع بالفن وإشباع النفس منه .

ولا شك فى أنه لا يمكن فصل أحدهما عن الآخر إلا أن المعنى الأخير هو ما يهمنا فى التعليم العام فإن أغلب التلاميذ لا يستطيعون كسب المهارة الفنية الكافية بحيث يجعل ذلك غرضاً عاماً من تعليم الكل . فلا بد أن يكون الغرض من التعليم العام هو غرس القدرة على الاستمتاع بكل ما يمكننا العصر الحديث من أن نحصل عليه من إنتاج صناعى . والتقدير محدود بأربعة جوانب :

(ا) تقدير الجمال فى عمل الطبيعة أو الإنسان .

(ب) تقدير الطبيعة البشرية وما يتجلى فيها من تضحية أو هدوء أو صبر . . . إلخ .

(حـ) تقدير الأشياء الفكهة التى تبعث السرور فى النفس .

(د) تقدير القوى العقلية مثل جمال الأسلوب ، وحسن السبك والتتابع المنطقى [١] .

أهمية التقدير الجمالى

أولا : فى عمل الطبيعة والإنسان :

نجد أن لتقدير الجمال فى هذه الناحية أهمية من حيث :

١ ـ الاستمتاع والتسلية : ـ فتقدير الأطفال للجمال أو قيامهم بأعمال فنية ما هو إلا إدخال لعنصر اللعب فى حياتهم الفكرية وإمدادهم بأحسن الطرق لقضاء أوقات فراغهم . وإن هروب النفس من عملها إلى قطعة فنية تتمتع بها مما جعل « شوبنهور » يلقب الفن بأنه تحرير وقتى .

٢ ـ أهميته الاجتماعية : التقدير الجمالى ضرورى لاندماج الفرد فى بيئته لأن الجنس قد أورثنا العلم والتاريخ والفن ، والنفس لا تشعر بأنها وحدة من المجموع الإنسانى كله إلا إذا قدرت الجمال .

٣ ـ أهميته الخلقية : إن التعلق بالجمال يساعد على التعلق بالخير والنفور من

---

(١) Strayer : How to Teach, p. 127.

الشر فيكون عمل الفرد مبنيًّا على أساس خلقي ولكن الدوافع له جمالية فى الواقع [١].

٤ ـ أهميته السيكلوجية : إن الحاسة الجمالية هى التى تميز الإنسان عن الحيوان ما من شك فى أن تهذيب الناحية الجمالية ضرورى لترقية الفرد .

٥ ـ أهميته التربوية : هى من أهم النواحى التى تتجه إليها التربية فى الواقع . فمسرحية من مسرحيات « شكسبير » مثلاً تعنى أكثر من مجرد عبارات لغوية انسجمت وقواعد تناسقت وذلك لأن فيها جمالاً لا نشعر به إلا بالتقدير ولو عز علينا تقديرما فيها من جمال لضاعت قيمتها . ولذلك يذهب بعض مدرسى اللغة إلى أن تعليمهم ليس تحليلا وتشريحاً لها . ولكنه فن يثير فى الطفل التقدير الجمالى والقدرة على الابتكار فى التعبير عن النفس . ومعلمو اللغات الأجنبية يرمون من وراء استعمال الطريقة المباشرة فى تعليم اللغة إلى جعل هذه اللغة فنًّا جميلا يغرس القدرة على مشاركة الغير فى أفكاره .

كذلك تعتبر القطع الرائعة فى التصوير والموسيقى والنحت جنباً إلى جنب مع القطع الأدبية الجميلة التصوير للمعانى . فهذه كلها مثيرات للشعور الجمالى فى الطفل . ويعتقد البعض أنه من المرغوب فيه غرس الذوق الجميل فى الطفل أملا فى أن يشعر بالاشمئزاز من المناظر القبيحة المحيطة به فينفر منها وينزع نحو ما هو جميل يجارى ذوقه ويساير عواطفه .

ثانيا : تقدير الجمال فى الطبيعة البشرية :

ويقصد بهذه الناحية تقدير الحياة الإنسانية فى نواحيها المتعددة كتقدير فضائلها وتقدير آثارها وتقدير الشخصيات العظيمة فيها . ويمكن استثارة هذه النواحى بالأمور الآتية :

(ا) بدراسة التاريخ والأدب ودراسة الناحية الإنسانية من الجغرافية .

(ب) بوساطة الاحتكاك بالناس . فهناك علاقة كبيرة بين الغرائز الاجتماعية وبين هذا النوع من التقدير ـ وهذا هو مايسمى بالأساس السيكلوجى لتقدير الجمال فى الطبيعة البشرية .

---

(١) مجلة الاتحاد الدولى للرسم والتربية الفنية : العدد الثانى من السنة الثانية ص ١٦ .

ثالثاً : تقدير الأشياء الفكهة :

من الأمور التى تروح عن النفس أن يكون هناك شيء من الفاكهة المستملحة التى تتفق ومقاييس الأخلاق والذوق السليم فكثير من الناس يستمتعون بالفكاهات لكنهم لا يلبون التلبية الصحيحة لها ولكن هناك أشخاصاً سريعى الفهم والبديهة يمكنهم تقدير النكتة والفكاهة على أنه من الثابت أن تقدير الغير للفكاهة يتوقف على عاملين مهمين هما :

(ا) كيفية إلقاء النكتة أو الفكاهة .

(ب) مدى ما تحمله من جمال يتمكن السامعون من تقديره .

رابعاً : تقدير القوى العقلية :

ويدخل فى هذا النوع التمتع بالأسلوب والتفكير المنطقى كما يدخل فيه أيضاً التمتع بقطع الأدب شعراً كانت أم نثراً — وكذا التمتع بلحن موسيقى أو بقراءة بحث علمى .

والناس يختلفون فى تقديرهم للقوى العقلية . فمثلا القطعة الموسيقية الرائعة لدى فرد من الأفراد قد يمل سماعها الآخرون، والرسم أو الشعر الذى يبعث على التقدير عند بعض الأفراد قد يبعث على النفور عند البعض الآخر — وكذا الحال عند رؤية صورة من الصور ؛ فقد يراها البعض فنية جميلة الألوان تنم عن فكرة قيمة وعاطفة جياشة فيتأثر بها . ويراها الفريق الآخر فلا يتأثر بها ولا يلتفت إليها .

تحليل عملية التقدير

سبق أن فرقنا بين التذوق وهو حالة استمتاع . والتقدير وهو حالة حكم والحكم من حيث الترتيب السيكولوجى تال للاستمتاع وأكثر أهمية وأبعد أثراً منه ونستطيع أن نلمس ذلك إذا تناولنا الناحيتين بالتحليل .

فالتذوق مثلاً هو التفاعل الضمنى بين الشيء الجميل والمرء المستمتع به — وهذا أمر مشترك بين الناس جميعاً والفروق فيه مرجعها أولا وقبل كل شيء إلى

البيئة ــ هذا إلى أن التذوق يتناول القيمة الشعورية للشيء ككل دون التعرض لجزئياته .

أما التقدير فيختلف فيه الناس ويرجع ذلك إلى نوع ثقافتهم وتفاعلهم مع المجتمع .

وهو يتناول القيمة الإدراكية للشيء على أساس إدراك العلاقات المختلفة بين عناصره ومعرفة تركيبه ويساعدنا على ذلك عوامل معقدة « كحب الاستطلاع والرغبة فى العمل والميل إلى الحل والتركيب » إلى غير ذلك من العوامل ، ثم يلى هذا إصدار الحكم .

إن تقديرنا لشيء ما يتأثر بناحيتين يمكن تلخيصهما فيما يأتى :

(ا) الناحية الذاتية : Subjective Element والمراد بها الحال النفسية التى عليها المقدر من حزن أو هم أو فرح أو سرور . . إلخ . ثم مقدرة هذا الشخص على أن ينظر الأثر الفنى بالمنظار الذى ينظر به منتجه .

(ب) النواحى الموضوعية فى التقدير Objective .

وتشمل كل ما من شأنه أن يتصل بالنواحى الحسية وبالشكل . والعناصر الحسية مثل اللون فى الصورة والنغمة فى الموسيقى . أما الشكل فمثل انسجام الأشكال فى الرسم وتناسق النغمات فى الموسيقى وتناسب الألوان فى الصورة وتداخلها بعضها فى بعض إلى غير ذلك .

وإلى جانب هاتين الناحيتين عوامل أخرى تدخل فى تقديرنا . منها عامل الشهرة للفنان وخبرتنا بالموضوع ، وفهمنا لما نقدره . . إلخ من العوامل التى تساعد على التقدير وتساعد على دقته وهى :

١ ــ فهم المعنى : ونقصد منه فهم القطعة الفنية شعراً أم نثراً . أو معرفة الغرض من اللحن أو الرمز المقصود من الصورة أو مغزى القصة .

ولا يمكن إهمال هذا العنصر « فهم المعنى » فى التقدير .

٢ ــ الربط واتصال الشيء بغيره : والمقصود به ربط الأشياء التى تستدعى التقدير الجمالى بالخبرات والتجارب السابقة للإنسان .

٣ ـ الإلمام بالموضوع وتكراره إلى حد محدود .

٤ ـ العناصر الحسية ، كاللون فى الصورة ، والنغمة فى الموسيقى ، وعذوبة اللفظ فى الشعر ويختلف الناس فى هذا المضمار فقد يجذب انتباه بعضهم ما لا يجذب انتباه الآخرين .

٥ ـ الشكل : فانتظام الأشكال فى الرسم ، وتناسق الأنغام فى الموسيقى ، وانسجام الألوان فى الصورة له أثر كبير فى عملية التقدير الجمالى وذلك لأن الانتباه يتأثر بالناحية النظامية التى تسود الأشياء وبذلك تطول مدة الانتباه إليه .

٦ ـ مهارة الفنان : ولها الأثر الكبير فى التقدير ويرجع التأثير إلى عامل الاستهواء . فسمعة الفنان تساعد على تقديرنا لمنتجاته فإذا قارنا الصورة أو القصيدة باسم أحد مشاهير الفن كان ذلك أدعى إلى التأثير والإقناع .

وهذه العناصر لا يشترط توافرها عند التقدير ؛ فقد يستطيع المرء التقدير بعنصر واحد أو بعنصرين .

الحواس والتقدير

إن القصد من التربية الجمالية هو تشجيع وتذوق وتقدير الجمال فى أشكاله العليا ويكون ذلك عن طريق الناحية الذاتية للإنسان من حيث حواسه التى تتأثر بالشىء الجميل الخارج عنها . وتنقل له هذا التأثر . وعلم النفس يدعو إلى تقسيم الحواس إلى : عليا ، وسفلى ، بحسب ارتباطها بالناحية العقلية أو التفكيرية التى هى العنصر المميز للرقى فى التطور الحيوانى، ويلاحظ أن البصر والسمع أعلى من اللمس والذوق الحسيين . فمما لا شك فيه أن حاستى السمع والبصر هما الحاستان الأساسيتان اللتان عن طريقهما تنبعث الانفعالات الخاصة بالجمال . ولا يقتصر التأثر بالجمال على هذين المجالين . بل يقبل المرء ما يتأثر به الكائن الإنسانى ويدركه ككل . ويربط هذه التأثرات بالقوة المفكرة بحيث تقرب جميع الإحساسات إلى المرتبة العليا ويؤيد هذا ما ذكره « سترت

وأوكدن »[١]، من أن حواس اللمس والشم والذوق قد ننظر إليها نظرة تجعلنا نهمل أمرها — ولكنها فى الحقيقة وسائط ذات أثر فعال فى الاستمتاع بالجمال وتقديره .

وإن نزهة خلوية فى وقت شروق الشمس فى حديقة غناء واستنشاق ما ينبعث من الأزهار كفيل بأن تثبت مدى ما يشعر به الفرد من لذة واستمتاع وإن النوم على فراش وثير وتناول ما لذ وطاب من الأطعمة والشراب يدخل فى النفس السرور والاستمتاع بالجمال الحقيقى .

فواجب المدرسين تدريب وتهذيب مختلف الحواس والعمل على زيادة الحساسية والقدرة على التمييز دون الاقتصار على حاستى السمع والبصر كوسيلتين للاستمتاع بالجمال دون غيرهما والوصول بهذه الحواس جميعها إلى درجة تجعل تقدير الجمال حافلا ، وبذلك يمكن الانتقال بالطفل من مرتبة السذاجة والإعجاب بما فى العمل الفنى من ميزات شكلية تسترعى انتباهه كاللون فى الصورة مثلا إلى تقدير شخصى للعوامل المعنوية الدفينة التى تنم عنها هذه الصورة الفنية، وهذه أرقى درجات التقدير الجمالى .

وهذا هو الأساس الذى رمت إليه الدكتورة « منتسورى » من تدريب الحواس كلها باستخدام الأجهزة الآتية :

١ — أجهزة خاصة للتدريب على التمييز البصرى — « التمييز بين الألوان المتعددة » والتمييز بين ظلال اللون الواحد .

٢ — أجهزة خاصة للتدريب على التمييز السمعى ومنها النواقيس الموسيقية .

٣ — أجهزة خاصة لتدريب حاسة اللمس وذلك بإمرار الأصابع على الأشياء الخشنة ثم التدرج منها إلى الأشياء الناعمة الملمس .

٤ — التمييز بين الروائح كأن يعصب عيون التلاميذ وينشقون رائحة معينة .

العوامل التى تعوق عملية التقدير الجمالى

(١) عاطفة الكراهية بين الطفل والمدرس .

---

(١) Sturt and Oakden : Matter and Method in Education, p. 35.

(ب) ارتباط الشيء المراد تقديره بذكريات تبعث على السرور أو بمواقف مؤلمة .

(حـ) كبرياء الشخص الذى يقوم بالتقدير يفقده صحة التقدير .

(د) ضعف البصر أو السمع وغير ذلك من العوائق الجسمانية .

(هـ) تشتيت الانتباه . فوجود ما يوزع الانتباه ويشتته كالضوضاء يؤثر فى القوى الذهنية .

دروس التقدير

الغرض من هذه الدروس هو تربية الوجدان وتقدير الفن والجمال ومن فوائدها :

١ — أنها تلعب دوراً كبيراً فى الترويح عن النفس والإفادة من أوقات الفراغ .

٢ — أنها تحبب الفرد فى المثل العليا والمبادئ السامية فيحب الحق من أجل الحق ، والخير من أجل الخير ، ويولع بالجمال لذات الجمال .

٣ — أنها تطبع الإنسان بالطابع الفنى وتجعله يتذوق الجمال من أجل الجمال .

٤ — أنها دروس لا تقيم للمادة وزناً يغلب عليها الناحية الروحية [١] .

ودروس التقدير تختلف عن دروس الرسم والحفر والأشغال اليدوية التى يكون هدفها كسب المهارة لا الاستمتاع بالجمال — فقراءة قصيدة من الشعر أو سرد قصة أو عرض صورة أو إلقاء فكاهة لما فيها من فن وجمال لا يمكن أن تؤدى نفس الغرض المراد إذا وجهنا اهتمامنا إلى الدراسة الشكلية وما بها من محاكاة لفظية . فالوجدان شيء والمعرفة شيء آخر .

الأسس التى تبنى عليها دروس التقدير

١ — كلما كانت الدروس بطيئة ومستمرة كانت أدوم وأبقى أثراً لأن عملية التقدير عملية تدريجية تنتقل شيئاً فشيئاً .

---

(١) Strayer : How to Teach, p. 133.

٢ – لا بد من وجود ألفة وميل إلى الشيء المراد تقديره، فالألفة تؤدى إلى المعرفة التى توصل إلى التقدير الصحيح .

٣ – ينجح المدرس نجاحاً عظيماً إذا وجه الطفل التوجيه الذى يصل به إلى أن يكون التقدير عنده ذاتيًّا «تلقائيًّا» .

٤ – لا يكون التقدير ناجحاً إلا إذا صدر عن مدرس يعرف كيف يقدر حتى يتمكن من إثارة هذا التقدير فى تلاميذه . ففاقد الشيء لا يعطيه .

٥ – يحسن أن يبتعد المدرس عن التفاصيل الفنية الدقيقة فى الموسيقى والرسم وباقى الفنون .

وهناك أمور تجب مراعاتها وهى :

(ا) تشجيع الحماس للنواحى الفنية التى نعرضها على الأطفال .

(ب) عدم تقييدهم بوجهة نظرنا فى تقديرنا للأشياء .

(ح) عدم معارضتهم فيما يرونه من نواحى الجمال .

(د) تشجيع الأطفال على اختيار الأشياء التى تتفق وأذواقهم .

(ه) أن تسود التقدير روح اللعب . فإن الروح الديمقراطية أعظم الأثر فى ناحية التقدير الجمالى .

ميدان الخلق والابتكار

ماهو الابتكار ؟ قد يأخذ النشاط الابتكارى شكله فى أى وقت وفى أى مكان وفى أى مادة ، فليس الابتكار مادة أخرى تضاف إلى مواد المنهاج أو منفصلة عنه ، وليس كل النشاط فى المدرسة نشاط خلق وابتكار برغم أن كل وجه من أوجه الحياة المدرسية تكاد تكون فيه فرصة – قليلة كانت أو كثيرة – للمساعدة على خلق هذه الروح الابتكارية فى الطفل ، على أن بعض المربين يدعى أن كل تفكير الطفل فى عالمه المدرسى ابتكار ، ولكن هذا فى الواقع إعادة أو تكرار واسترجاع لمعلومات غيره ونشاطهم ، أو هو

عبارة عن تعود وتقليد لأعمالهم دون تفكير ،فيلزم لكى يتحقق الابتكار أن تظهر علاقات وارتباطات جديدة لحقيقة من الحقائق سواء أكانت هذه الحقيقة معروفة أم غير معروفة ، وفى هذه العلاقات والارتباطات الجديدة تجديد للمادة المعروفة يؤدى إلى معنى جديد يصح أن يطلق عليه « لفظ ابتكارى » ، ولا يلزم بطبيعة الحال أن يكون هذا الجديد بالنسبة للطفل جديداً بالنسبة للإنسانية أو الجماعة . وإذن لا يمكن أن نقبل ما يردده بعض الناس من أن كل التعليم ابتكارى لأنه جديد على الطفل وإنما هناك أنواع منه يمكن أن تسمى بالتعلم الابتكارى وهو الذى يساعد الطفل ليرى علاقات جديدة تزيد من إدراكه . وأما أنواع التعلم الأخرى التى تجعل مهارات الطفل وخبراته « أوتوماتيكية » تقليدية فليست ابتكارية، فبعد أن يعرف الطفل كيف ولماذا ٩ + ٨ = ١٧ لا يزال يحتاج إلى مزيد من التعلم قبل أن تصبح عملية الجمع هذه عملية « أوتوماتيكية » ، وكذلك فى معرفة وإدراك حرف ب والحركات اللازمة لتعلمه وكتابته كتابة صحيحة لا يزال يحتاج إلى تمرين ليجيد تعلمه . وهذه الخبرة هى التى يمكن أن نطلق عليها الابتكار فى التعلم [١] ، وفى نظم التعليم التى كان التعلم يسير فيها على طريقة الاعتماد على الذاكرة والحفظ دون فهم وإدراك للمعنى كانت الفرصة قليلة جدا لخلق الروح الابتكارية عند الأطفال ، فالخبرة الابتكارية إذن يمكن النظر إليها من وجهين :

فمن ناحية المعنى العام تشمل إيجاد تفسيرات جديدة وعلاقات جديدة فى التفكير والتعلم . ومن ناحية المعنى المحدود للابتكار تتضمن إيجاد تفسيرات لأفكار وآراء ومشاعر الشخص بشكل ملموس يعبر تعبيراً صحيحاً عن رأى مبتكر .

وهذا يمكن تطبيقه على : الموسيقى ، والفن ، وغيرهما من أنواع النشاط التى لها قيمتها من حيث التقدير والنفعية ومن حيث هى وسيلة من وسائل التعبير الابتكارى .

قيم النشاط الابتكارى : فى النشاط الابتكارى يتاح للطفل أن يقف

---

(١) Strayer : A Brief Course in the Teaching Process, p. 78.

على مواهبه وقدراته ، فتشجيع النشاط الابتكارى عند الطفل يعطيه الفرصة لاكتشاف ما يقدر عليه ، Self Discovery لأن التعليم التقليدى لا يسمح له إلا بتكرار ما قيل له أو كتابة أو نسخ ما رآه هو وزملاؤه ، ولكن المطلوب أن يكون التلميذ أصيلا يكتب بأسلوبه الخاص وينطق بتعبيره الخاص ويسجل نتيجة إحساساته ومشاعره الخاصة إزاء الموضوع لا أن يكون مقلداً لزملائه أو مدرسه وبذلك يكتشف بنفسه مواهبه الحقيقية الخاصة .

وتشجيع النشاط الابتكارى يخلق فى الطفل الاعتماد على النفس Self-Reliance فحينما يرى الطفل أو يتوقع أنه لا يمكنه أن يعتمد الاعتماد كله على مدرسه أو زملائه سوف يبتدئ فى الاعتماد على نفسه ، وربما بدأ هذا بشكل مبسط ، ولكن سرعان ما ينجح شيئاً فشيئاً فتزداد مقدرة اعتماده على نفسه بسرعة .

والنشاط الابتكارى يطبع الطفل على المثابرة Persistence ، ففى العمل الابتكارى يرى الطفل الهدف وبعض الخطوات الضرورية للوصول إلى ذلك الهدف فيكون غرضه الوصول إليه ، وسيكون هذا الهدف من الحيوية والأهمية بحيث تصبح المشكلة مرغوباً فيها وذلك مما يسبب إصرار الطفل على الوصول إلى الهدف والاستمرار فى العمل للتغلب على المشكلة .

وأيضاً يعوده الحماس Enthusiasm ، فالقوة الابتكارية ذات مغزى وهى مشوقة وذات غاية ، وما دام الطفل يعبر عن ذات نفسه تعبيراً مفهوماً له ويؤديه بنجاح فلا بد وأن يتحمس له ويستمر فيه حتى يتمه .

ويعوده أيضاً الأمانة العقلية Intellectual honesty ، فمعظم الأعمال المدرسية يؤديها التلميذ إذا طلب منه المدرس ذلك أو رغب فيه لأجل أن يكتسب التلميذ وده ويحصل على درجة عالية لا بد من أداء هذا العمل ، وقليل من الأطفال من يعترف بينه وبين نفسه بقيمة عمله ، وبالتالى بقيمة المجهود الذى ينفقه فيه ، ولكن إذا كان العمل ابتكارياً فإن الطفل يؤدى هذا العمل لذاته لأنه يؤمن بأن لهذا العمل غاية يسعى وراء تحقيقها .

ولا يخفى ما للنشاط الابتكارى من أثر فعال فى خلق المخاطرة العقلية

Intellectual asdventure بل ربما انفرد بهذه المخاطرة دون غيره من أنواع النشاط التعليمى الأخرى ، ولذلك فإن أنواع التعلم التقليدى كانت وما زالت تفتقر إلى هذا النوع من المخاطرة .

كما أن له أثراً محموداً فى استغلال أوقات الفراغ ، فالفراغ اليوم أصبح يستغل استغلالا نفعياً ، وهذا مربح لنا من عدة وجوه خصوصاً إذا خلقنا بأنفسنا ما يجعلنا سعداء ، فلايمكن أن يكون لأى نوع من أنواع النشاط للفرد قيمة أكثر من تلك الأنواع التى يخاطر فيها بنفسه فى المجال والميادين الابتكارية .

وهو يمنح الطفل القدرة على تقدير الجمال ، فما دام الطفل الآن ينجز أشياء لها قيمة بالنسبة إليه فإنه يقيم وزناً لما يصنعه غيره من الناس ، وطبيعى أنه كلما زادت واتسعت دائرة خبرة الطفل بالأعمال الفنية وممارسته لها زاد مقدار تقديره لمثل هذه الأشياء .

وليست قيمته بالنسبة لوسائل التعبير فى حاجة إلى بيان ، فالتفكير الابتكارى والتعلم الابتكارى قد يكونان فى أى مدركات عقلية وفى أى مادة ، وهما عبارة عن النظر إلى علاقات جديدة ومعرفة معان جديدة أو تفسيرات وإيضاحات جديدة ، وعلى هذا فالتعبير الابتكارى قد يكون عن طريق أى وسط تعبيرى ؛ وقد يكون هذا الوسط التعبيرى منطوقاً به أو مسجلا فى شعر أو نثر أو مغنى أو معزوفاً على آلة موسيقية أو مرسوماً ، أو معبراً عنه عن طريق النشاط الجسمانى كالتعبير الإيقاعى بالحركات أو الرقص أو بما يتضمن كل هذه الأشياء جميعاً كالتمثيل ، وكل هذه الوسائل يمكن الاستفادة منها فى جميع المدارس[١] .

أثر العوامل المختلفة فى خلق الروح الابتكارية

تؤثر عوامل مختلفة من بيئة الطفل فى نشاطه الابتكارى ، وبالمثل تؤثر فى وسائل تعبيره ، ويختلف الأطفال فى مقدراتهم الابتكارية كما يختلفون

---

(١) J.M. Lee : The Child and his Curriculum, p. 537-14.

فى جميع الصفات : الجسمانية والعقلية والخلقية، وليس ذلك فحسب ، بل إن الطفل نفسه يختلف ما بين فترة وأخرى من حيث قدرته الابتكارية.

فالمعلومات السابقة Background ذات أثر فى خلق تلك الروح لأن التعبير الابتكارى لا يمكن أن يوجد دون أن يكون هناك أفكار وآراء يعبر عنها ، والإنسان لا يمكن أن يخلق شيئاً من العدم، فعلى هذا يمكن القول بأنه كلما ازدادت خبرات الإنسان السابقة ازدادت الاحتمالات الابتكارية لديه ، ولا شك أن إعادة تنظيم الخبرات محتاج إلى الخبرة فى إعادة التنظيم .

وكذلك الموقف والظروف Setting ، فلا تكفى مجرد وفرة المعلومات السابقة فى خلق الروح الابتكارية فى الطفل ، بل يجب أن يسمح الموقف نفسه ويشجع على التعبير عن النفس ، فلا شك أن رسم الطفل لما يعرفه عن الحياة الهندية يجىء طبيعياً بعد مناقشة حماسية عن الحياة فى الهند أكثر مما يجىء بعد حصة حساب مباشرة . والمادة التى يستطيع أن يعبر عن نفسه بها يجب أن تكون حاضرة لديه كالقلم والورق فى السنوات البدائية والإزميل و « الفرشاة » والألوان فى المراحل العليا ، وفى السنوات الدنيا يمكن استعمال اللوح الرصاص وورق الصلصال والغراء والقص . ويجب أن تكون الظروف نفسها مهيأة للموقف ، فحجرة الرسم مثلا يجب أن تكون مرتبة ومنسقة تنسيقاً جميلا ونظيفة وجذابة بحيث تعلق فيها الصور الجيدة التى يقدرها ويعجب بها الأطفال مع ملاحظة أن تغير بين آن وآخر ، ويجب أن يعرض عمل التلاميذ فى حجرات يتوافر فيها الضوء الكافى وتعلق بها الستائر ، وتتوافر فيها النوافذ ، وأن نعد لهم مكتبة جذابة بها عدد من المصورات ، وإذا توافرت باقة من الزهور أو طائر صغير أو سمكة ذهبية فى صندوق زجاجى كان ذلك أحسن . ويجب أن يكون عمل التلميذ موضع احترام الجماعة ليثق بأنه مهما كان عمله ضيئلا فإن الجماعة سوف تتقبله عن طيب خاطر أو تنقده بأمانة وصراحة فى جو بعيد عن السخرية ، فلا شىء يقتل روح الابتكار أكثر من ذلك الاستهزاء .

هذا ولا يخفى الدور الذى يلعبه موقف المدرس فى خلق الروح الابتكارية ،

وهو أهم العوامل جميعاً التى تؤثر فى الطفل ، فالمدرس بجانب مسئوليته عن خبرات الطفل السابقة وعن الوضع الخاص الذى يخلقه له فإنه بطريقته وهيئته الخاصة يستطيع شحذ الروح الابتكارية لدى الطفل ونمائها أو قتلها فيجب عليه إذن أن يطرح الطريقة التقليدية طريقة الروتين والتكرار ويخلق الموقف للطفل ويحثه على أن يعمل ، بأن يعرض عليه ما عمل فعلا أو يوحى إليه أحياناً — وخاصة فى المراحل الأولى — بالاحتمالات المختلفة التى يستطيع بها أن يؤدى العمل المطلوب منه ، ويستطيع المدرس أن يطلع الطفل على الجمال فى كل شىء ، فكل شىء مهذب وصادق ومفيد له جمال من زاوية خاصة وعلى ذلك ففى جميع المناسبات يمكن أن يوجد الجمال ، ففى أحقر الأكواخ قد يشع بريق الجمال ، فى أشد الأيام زمهريراً أو مطراً يمكن أن نطرب لسماع موسيقى المطر أو الريح ، وكذلك الحال فى سماع ناقوس الكنيسة أو رؤية الشمس ساطعة على الأراضى القفر وهاداً كانت أو نجاداً ، فى كل ذلك قد يكون هنالك ماهو جدير بتدريب الطفل على تقدير الجمال ، وبعد أن يمرن المدرس الطفل على أن يجرب قدراته الخاصة ويعبر عن آرائه الخاصة بطريقته الخاصة ما زالت هناك مسئولية أهم ، ألا وهى بث الثقة والاطمئنان فى طريق الطفل ، فلا بد من اصطدامه فى أولى محاولاته الابتكارية بصعوبات غير هينة فيجب النظر إلى عمل الطفل بعين طفل مثله لا بعين ناقد كبير ، وأن يراعى المدرس المعنى الذى يريد الطفل التعبير عنه ، حذار من الإسراف فى مدح ما هو غير جدير بالمدح ، ويجب أن يقف عند تقدير النواحى التى تستوجب التقدير فى عمل الطفل ، ولا شك أننا لن نعدم فى أعماله ما يستحق هذا التقدير مع ذلك النقد الخفيف والتوجيهات اليسيرة (١).

العاطفة الجمالية

إن أبسط تعريف للعاطفة هو ما وافق عليه « شاند ومكدوجال » وهو

(١) Lee : The Child and his Curriculum, p. 539.

أنها : « جملة انفعالات تدور حول مركز واحد وقد يكون هذا المركز شيئاً من الأشياء أو شخصاً أو فكرة » .

والعاطفة عند الطفل محورها حسى وذاتى فهو يكون عاطفة نحو جسمه ثم يكتشف فيما بعد أشخاصاً كالأب والأم ، والانفعالات المختلفة التى يتأثر بها والناتجة عن الأم والأب والإخوة تجعله يكون عاطفة نحوهم ، ويظل الطفل متأثراً بعالم الأشياء فى تكوين العواطف إلى أن يصل إلى المرحلة العقلية التى تمكنه من معرفة المدركات الكلية ، وفى مرحلة الشباب ومرحلة الرجولة نجد أن الشخص قادر على فهم المعايير الخلقية والجمالية ، وإذا ما وصل إلى مرحلة تكوين عواطف نحو الحق لذات الحق والجمال لذات الجمال نجد أن أخلاقه قد سمت إلى أرقى المستويات . (انظر الرسم صفحة ٢٤٦) .

ميادين التربية الجمالية

تحقق « بينيه Binet » فى أحد اختباراته للذكاء فى سن متقدمة (فى سن الرابعة) من أن الأطفال قادرون على التمييز بين الوجه الجميل والوجه القبيح ، ودلت اختباراته هذه على أن تذوق الجمال أو الحكم عليه فى أبسط أشكاله يبدأ مبكراً لدى الطفل .

من أجل هذا رأينا أن أول ميادين التربية الجمالية لا بد أن تكون تلك البيئة التى يستهل بها الطفل حياته ونعنى بها المنزل ، ثم يلى ذلك المدرسة بما فيها من مواد مختلفة لا سيما المواد الثقافية والفنية ، وأخيراً يأتى المجتمع ، وسنقتصر الحديث على المنزل والمدرسة نظراً لأهميتها .

أولا : المنزل :

البيت هو العالم الأول الذى يستقبل الطفل ، ففيه ينبت وعنه يأخذ البذور الأولى للحياة جسمية كانت أو عقلية أو خلقية أو جمالية ، وفيه أيضاً توضع البذور الأولى فى تكوين العاطفة الجمالية فى نفس الطفل متى توافرت فيه تلك الروح الفنية وتردد فى جوانبه صدى الذوق السليم .

ولا يمكن أن يكون المنزل مهبطاً للجمال إلا إذا تحققت فيه وسائل النظافة ودقة النظام وحسن التنسيق وحسن الاختيار .

على أن صبغ المنزل بالصبغة الجمالية لا يحتاج مطلقاً إلى سعة فى الثروة بل هو فى الواقع يتوقف على ما لدى أفراده من ذوق سليم وما طبعوا عليه من التثقيف والتهذيب .

تصور طفلاً نشأ فى منزل روعيت فيه مبادئ التنسيق الجمالى فلاشك أن مثل هذا الطفل سيكون سعيداً حقّاً لأنه نشأ فى بيئة تتذوق الجمال ، فسيطبع بهذا الطابع منذ البداية وقد يساهم فى عملية التجميل ويصلح ما قد يعترى المظهر الجمالى من خلل .

على أن تجميل المنزل لا يقتصر على النظام والنظافة وحسن التنسيق فقط بل إن هناك أشياء بسيطة تزيد من روح الجمال فى هذا البيت وذلك كتنسيق الأزهار مثلا ، وقد لوحظ أن الأزهار عادة هى موضع إعجاب الأطفال ومركز جاذبيتهم، فلهذا يحسن الاهتمام بها ويحسن أيضاً تشجيع الأطفال على اقتنائها وتنسيقها ، ويعتبر هذا أحسن وسيلة لتعويدهم الاعتماد على النفس فى التقدير الجمالى ، وما أسعد حظ ذلك الطفل الذى يجد فى منزله حديقة يتذوق فى أرجائها نواحى الجمالى المختلفة .

هذا وليس جمال المنزل والبيئة التى تحيط بالطفل هما كل شىء فى تنشئة الطفل تنشئة جمالية ، ولكن إذا فهمنا الجمال فى أوسع معانيه وجدنا أن هناك أموراً أخرى كطريقة التربية المنزلية نفسها فلها أثر كبير فى ذلك الإعداد الذى يجعله يحب الجمال ويقدره ، فيجب أن يكون كل ما يتصل به جميلا . فالألفاظ التى يسمعها يجب أن تكون منتقاة ، والأعمال التى يقوم بها الكبار أمامه يجب أن تكون مهذبة ويجب على العموم أن نحبب الطفل فى كل ما هو رشيق من الأعمال وكل ما هو بعيد عن التعقيد .

ومن ثم فإن تربية الطفل تربية جمالية استقلالية تتضمن تشجيعه على أن يقوم بأمر نفسه وما يحتاج إليه من مهام الحياة اليومية من مأكل ومشرب

وملبس بنظام ودقة وترتيب لأن هذا يرفع مستوى التربية الجمالية ويجعله يسهم فى الأعمال بقدر ما تسمح به طاقته وظروفه .

ومما يؤسف له أن المنازل المصرية تقف حجرة عثرة فى سبيل هذه التربية ، والسر فى ذلك هو جهل معظم ربات البيوت ، فوجب أن نلتمس ميداناً آخر نوجه فيه الجيل إلى هذا النوع من التربية .

ثانياً — المدرسة :

إن المدرسة هى الميدان الثانى الذى نعتمد عليه فى غرس الحاسة الجمالية لا سيما أننا قد رأينا أن المنزل لم يكن معداً فى الغالب لهذه التربية ، فجدير بالمدرسة أن تعطى هذه التربية الجمالية حقها ، وخير وسيلة لتحقيق ذلك أن يكون للتربية الفنية بين برنامج المدرسة شأن خاص كما للتربية العقلية والتربية الخلقية ، وخاصة فى السن التى يقوى فيها الميل إلى أحلام اليقظة مما يتطلب صوغ مواقف من جزئيات وتفاصيل وحوادث معينة يغنى فيها التعبير بالرموز الدقيقة عن الرغبات أو الخبرات المختلفة التى تتوقف على الملاحظة والانتباه ، وفى هذا الصدد يرى « ريس[1] Rice » أن تحليل العمل الفنى يحدو بالتلميذ لا إلى معرفة عناصره فحسب ولكن إلى ملابساته والعصر الذى أنشئ فيه ولا سيما إذا كان هذا العمل الفنى مصوراً لقصة أو حادثة معاصرة له ، ويقصد بهذا أن التحليل لا يقتصر إذاً على ناحية إدراك العلاقات والخطوط والألوان كما يرى « هربارت سبنسر » وإنما يتعدى ذلك إلى المعنى الذى تضمنه العمل الفنى ، فهو من أهم العوامل الدافعة على التعليم والمساعدة على فهم المواد كالتاريخ والجغرافيا والنبات والحيوان إلخ ، ومن هنا يرى المربون أن دروس التربية الجمالية يجب أن تكون متداخلة فى كل علم لارتباطها بالتحصيل العلمى .

على أن التحليل ومعرفة العناصر الفنية يحتاجان إلى وقت طويل وخبرة متصلة ، وهذا مالا نستطيعه فى مدارسنا التى لا يبقى التلميذ فيها إلا لوقت محدود يشغل فيه بمختلف المواد ، ولهذا كان واجب المدرسة ينحصر فى إنماء التذوق العميق ،

---

(١) Lee : The Child and his Curriculum, p. 541.

والميل إلى الاتجاه التحليلى ومساعدة الابتكار لا لغاية سوى التعبير عن الانفعالات والعواطف نحو ما تتطلبه طبيعة التوازن اللاشعورى بصرف النظر عن المهارة اليدوية التى يمكن اكتسابها بمزاولة الفنون ودراستها لذاتها .

لذلك يقترح بعض المربين أمثال « سترت وأوكدن » (١) بأن نوفر أسباب الجمال فى مدارسنا حتى ننمى تذوق الأطفال للجمال . ولذا وجب أن تكون المدرسة مثالا فى جمال التنسيق وحسن الترتيب ودقة النظام والنظافة مهما كانت عليه من بساطة فى البناء وقلة فى الأثاث ، والغرض من ذلك أن تصبح نموذجاً يحتذيه الطفل لاعتقاده أنها المثل الأعلى ، فأبنية المدرسة يجب أن تكون جميلة جذابة فى بساطة وعدم تعقيد وأن تكون صورها وتماثيلها من ذلك النوع الذى يساعد على غرس الحاسة الجمالية لا أن تكون رسوماً وصوراً لوسائل الإيضاح ولا يقتصر الأمر على أن يراها الأطفال ، بل يجب على المدرس أن يلفت أنظارهم إلى ما فيها من جمال .

وإذا كان للمدرسة حديقة وجب أن تجمع هذه الحديقة الكثير من صور الطبيعة الناطقة وأن تنسق تنسيقاً بديعاً وأن نوجه أنظار الأطفال إلى مراقبة هذه الحديقة وأشجارها وأزهارها وطيورها ، ونلفت أنظارهم إلى الجمال الكامن فى هذه النواحى المختلفة .

أما المتحف الخاص بالفنون الجميلة فيجب أن يكون فى مركز الاهتمام من جميع القائمين بشئون التربية بالمدرسة ، ويجب أن تشجع المدرسة على تكوين الجمعيات الفنية المختلفة التى تعمل على تزويد هذا المتحف بكل ما هو جميل حقيقة كجمعيات الرسم والنحت والتصوير والموسيقى والتمثيل على أن يقوم التلاميذ تحت إشراف أستاذهم بنشاط هذه الجمعيات وأن يكون لهم الرأى فى اختيار القطع الفنية التى يرون تسجيلها أو تخليدها أو تمثيلها فى متحفهم؛ هذا، وإذا كانت المدرسة لها تقاليد خاصة فيجب أن نشجع الطفل على مراعاتها بحيث تكون هذه التقاليد ذات فضل كبير فى إنماء الحاسة الجمالية ، ويراعى

---

(١) Rice : — Art.

أن تكون المواد التى يجب تشجيعها فى المدرسة مما يقبل عليها الأطفال من تلقاء أنفسهم .

مواد الجمال فى المنهاج

أولا : الموسيقى والروح الابتكارية : من الممكن أن تصبح الموسيقى جزءاً أساسيًّا من حياة كل فرد، فهى وسط من الأوساط الملائمة التى بها يستطيع الإنسان كسب خبرات كثيرة متنوعة ، وأهم هذه الخبرات ذلك النوع العاطفى والجمالى ، ولا يمكن قياس هذه القيم بواسطة درجات أو مقادير مادية ، فهى أبعد عن هذا المقياس من أى فن آخر ، وبسماع الموسيقى يشعر المرء بحالات خاصة من الارتياح أو الهياج فتتناوبه موجات من الضحك أو البكاء أو الغناء أو النوم ، وقد فكر فى أمريكا أن تقرر الموسيقى يوميًّا فى المنهاج، وحينما يكون الأطفال قلقين أو متعبين يلزم أن يغنوا قطعة بهجة ، وبعد قيامهم بنشاط أو تجربة مجهدة يجب أن يستمعوا إلى شىء من الموسيقى الهادئة .

ويذكر « مرسل Mursell » [١] ثلاثة أغراض للموسيقى هى :

الأول : أن منهاج الموسيقى لا بد وأن يؤثر فى الحياة الاجتماعية للمدرسة .

والثانى : هو أن الموسيقى تعد من العوامل المساعدة على النمو بالإضافة إلى وسائل النمو العقلى الأخرى فهى تزيد اتساع إدراك المرء ونموه وبعد النظر لديه .

والثالث : أن للموسيقى أثراً أخلاقيًّا لا يمكن إغفاله ، وذلك عن طريق التعبير الذاتى المنتج فى المجتمع .

وهذه الأغراض جميعاً يتوقف تحقيقها على طريقة عرض الموسيقى ،

وإذا نظرنا إلى الموسيقى على اعتبار أنها تملأ وقت الفراغ فمن الممكن استغلالها استغلالاً مفيداً وذلك بالغناء كمجموعة (كورس) أو عمل تمثيليات موسيقية كما هو الحال فى مجنون ليلى ، وبالإضافة إلى ذلك لا يمكن تجاهل قيمة سماع

---

(١) Sturt and Oakden : Matter and Method in Education, p. 55.

المذياع حينما يعمل المرء عملا خفيفاً ، وأهم من ذلك التخفيف من أعباء المرء عندما يغني ليسلي نفسه أثناء عمله اليومى .

وقد لعبت الموسيقى دوراً هاماً فى حياة الشعوب منذ فجر التاريخ ، وما زالت حتى اليوم من أهم عناصر الحياة الاجتماعية ولو أنها تكاد تقتصر على المذياع والتليفزيون ودور اللهو ، ولم تطبق فى المدارس تطبيقاً شاملا ، بل حتى الأغانى التى تلقى فى المدارس تفضلها الأغنيات التى تسمع خارج المدرسة كما أن الموسيقى المدرسية لا تمت إلى روح التلاميذ كما تمت إليها الموسيقى والأناشيد التى تذاع فى المذياع والتليفزيون مثلا .

فن الإصغاء : يجب أن يكون الإصغاء إلى الموسيقى جزءاً من الحياة اليومية لكل فرد، وقد يكون الإصغاء سلبيًّا أو إيجابيًّا ، فالسماع السلبى يكون فيه الإصغاء والإحساس والإمتاع دون بذل أى مجهود . أما الاستماع الإيجابى فلا يكون إلا لما نفهمه ونقدره .

وأهمية الإصغاء فى أنه من الممكن أن يشمل جميع الأفراد، إذ ليس كل فرد بقادر على أن يعزف أو يغنى ، وإنما لديه القدرة على السماع سواء السلبى أو الإيجابى ، ويجب أن يعود الطفل على السماع خصوصاً الإيجابى منه بإرشاد المدرس وبالتفاهم بينه وبين تلاميذ مجموعته، ولا شك أن الاعتماد على توجيهات المدرس يكون كبيراً فى الفرق الصغرى ، ولكن يجب أن يقتصر على إرشاد التلميذ فقط ، فالدرس يجب أن يتخذ شكلا غير رسمى ما أمكن فتنظيم درس الموسيقى لا يكون له خطة فى البداية ، وإنما خطته تجىء من الموسيقى نفسها لا من إخضاع الموسيقى لخطة الدرس . وهناك أنواع من الموسيقى تصلح أكثر من غيرها للإصغاء . والأساس الأول فى اختيارها أن تنتقى من النوع الجيد ، والأساس الثانى أن تكون معبرة عن الشىء المراد الإصغاء إليه . ويقول الأمريكان : الاستماع شىء أكثر من السماع ، فالاستماع يستلزم التفكير الحى أو الإحساس فيجب أن يستمع الطفل لشىء يعرف لماذا يستمع إليه .

ومن أهم الأغراض فى خلق روح التقدير للموسيقى الأمور الآتية :

١ ــ تكوين الذوق الموسيقى مع ازدياد اللذة فى الغناء وتعويد الاستماع إلى الموسيقى الجيدة .

٢ ــ تعريف الناشئ على « الأوركسترا » كمجموعة وعلى كل آلة موسيقية على حدة .

٣ ــ فهم وتقدير الفرق بين الموسيقى البحتة وبين الموسيقى التصويرية ومعرفة النغمات العالية وغير العالية .

٤ ــ معرفة أسلوب النوتة الموسيقية بأنواعها .

٥ ــ فهم المبادئ فى أبسط أشكالها والتدرج منها إلى المعقد .

٦ ــ التعرف على بعض المقطوعات الموسيقية الشهيرة ذات المستوى الخلقى الرفيع .

٧ ــ التعرف على ما للموسيقى القومية من مميزات[١] .

المذياع : وقد أصبح الآن من الشيوع بحيث يمكن الاعتماد عليه كأداة تعليمية ، وبعض الناس يخشون على الأطفال من سماع مقطوعات رديئة أو مبتذلة تذاع فى المذياع ، ولكن هناك حججاً للإذاعة فى ذلك وهى أن هذا القليل الردىء المذاع من الموسيقى موضوع لمجموعة كبيرة من أولئك الذين لا يفهمون ولا يقدرون الموسيقى إلا فى مراحلها البدائية [٢] . وعلى ذلك فكثيراً ما تصحب هذه الموسيقى بتعبيرات غنائية . وما عدا ذلك فموضوع للخاصة . وعلى ذلك فهذا القليل الردىء مرغوب فيه لتفهم البيئة التى حول الطفل مع مستواه التقديرى للجمال وإقداره على التمييز بين الجيد الذى يتعوده وبين الردىء من الموسيقى الشعبية ، وإلى جانب هذه الأنواع هناك أنواع أخرى من الموسيقى الجيدة التى ما زال أغلبنا بعيداً عنها من « سمفونيات وأوبريت » لمشاهير علماء الموسيقى .

وتقع التبعة على المدرسة فى اختيار الأوقات التى تصلح فيها الإذاعة على

---

(١) Mursell : Human Valves in Music Education, Chap. 2-5.

(٢) Lee : The Child & his Curriculun, p. 547.

الأطفال والأوقات التى يجب أن يستمعوا فيها للإذاعة خارج المدرسة ، ويطلب منهم مناقشتها فى اليوم المقبل ، وتقدير نواحى الجمال فيها بحيث لا يفرض مدرس الموسيقى رأيه على التلاميذ ، وإنما يتركهم يتخيرون بأنفسهم مع توجيههم من غير أن يشعروا بتدخل ظاهر من جانبه .

والآن وقد اختيرت الإذاعات المدرسية وفيها منهاج للموسيقى وتاريخها وأنواعها الشرقية والغربية واختيرت الأنواع الصالحة منها فكل هذا جميل ، ولكن أجمل منه تخير أوقات صباحية تناسبها أكثر مما هو الآن ، هذا من جهة ومن جهة أخرى يجب التدرج بالموسيقى من البسيط إلى المعقد حسب مستوى التلاميذ ، فليس التدريب على الاستماع طفرة واحدة ، ويلزم توجيهات المدرس قبل سماعها أو كتابة نشرات صغيرة فيها شروح مقتضبة عنها .

ولنرى بعد ذلك الاستفتاء الذى أجرى فى الولايات المتحدة لنعرف أننا ما زلنا بعيدين جداً عن الروح الموسيقية الصحيحة، والاستفتاء عبارة عن سؤالين : الأول : أى نوع من الموسيقى تفضله ؟ والثانى : هل سمعت عن الموسيقار « توسكانينى » ؟ فأكثر من نصف سكان الولايات المتحدة — الذين أجريت بينهم الاستفتاءات — يحبون الموسيقى الكلاسيكية القديمة ، وربع المستفتين يعرفون « توسكانينى » (١) .

الموسيقى الابتكارية : يقصد منها أغراض مختلفة، فبحسب المعنى العام معظم استجابات الأطفال للموسيقى ابتكارى ، وبحسب المعنى الخاص يقصد بها كتابة وتأليف الموسيقى (التلحين) ، وهذا التلحين قد يبدأ مع حياة الطفل فى المدرسة ، ولما كانت دراسة النوتة الموسيقية صعبة فقد يستعمل الأطفال فى حفظ أغانيهم الكتابة العادية ، ومجرد الرغبة فى تعلم النوتة الموسيقية قد يكون دافعاً قوياً إلى تعلمها وما دامت هذه الرغبة حقيقية وتلقائية فسيكون لها نتائجها الحسنة .

ويجب أن نخلق من التلاميذ ملحنين لأنفسهم حيث لا هيبة ولا رهبة

---

(١) Lee : The Child & his Curriculun, p. 357.

تخيم على الموقف ، فيعبر الأطفال عن أنفسهم بحرية وطلاقة ، وفى البداية يكون ذلك التعبير عن طريق حناجرهم ، ثم تفهيم التلاميذ أن الموسيقى لغة وأن الطفل يستطيع أن يعبر عن عواطفه بوساطتها ، فإذا لم يكن هناك إدراك لهذا المعنى عند الأطفال فإنهم سيعتقدون أن كتابة الموسيقى موهبة تقصر على النابغين من الناس ، وبذلك يجدونها أصعب من أن يمارسوها .

وإنشاد الموسيقى إنشاداً جمعياً ، طريقة يحسن اتباعها فى البداية فهى تلهم الأطفال وتخلق الرغبة لديهم ويتبع ذلك خبرة وفيرة منها يشتق التلاميذ المشاعر التى يريدون أن يعبروا عنها ، وهذا التعبير وليد الإلهام أو الإحساس بالمشاعر ، ولا يمكن تنظيم « بروجرام » خاص بذلك بتحديد موعد خاص ينشئ فيه كل طفل قطعة موسيقية ، وإنما ينتهز المدرس الفرصة الملائمة ويتخيرها عندما يلوح له بريق استجابة مشاعر الأطفال ، أى فى الوقت الذى يرغب فيه الطفل أن يعبر عن نفسه .

وتجمع كل الآراء على ضرورة عدم تعليم النوتة الموسيقية فى الفرق الأولى وإن اختلفت هذه الآراء فى مدى استمرار ذلك ، ولقد دلت الأبحاث على أن هذه النوتة لا يرغب الأطفال فى تعلمها ولا يتقنونها وإذا كانت لهم رغبة فى ذلك فإن النتيجة الواقعية أن الذى يقرأ النوتة فعلا نفر قليل ، والباقى يتبعون النغمة ، وهذا يشبه موقفهم من تعلم القراءة ، كما ينطق به جواب هذا السؤال فى تعلم الأطفال القراءة وهل يلزم فيها تعلم حروف الهجاء : ا ب ؟ وقد وصلت التربية الحديثة إلى أنه ليس من الضرورى الابتداء بتعلم ألف باء . . وعلى ذلك فمن الممكن الاستعانة « بفونغراف أو بيانو » ، ولا شك أن القدرة اللغوية ستقوى بهذه الطريقة خصوصاً إذا فهم الأطفال مدلول معانى الكلمات التى ينطقون بها من ناحية وأتقنوا درسها ونطقها من ناحية أخرى ، ومعنى ذلك أنه لا يصبح للقواعد الموسيقية درس خاص بها (كما نقلل من أهمية دروس النحو فى اللغة كدروس قائمة بذاتها) وإنما يجىء ذلك عرضاً عن طريق التعليم المنظم ، ولاشك

أن ذلك سيكون فى مقدورهم لو شعر الأطفال بالدافع إلى تعلم هذه الأشياء[1]

ثانياً : فنون الرسم والنقش والنحت : يقصد بها عمل نماذج من أدوات مختلفة كقطع الورق أو استعمال الألوان . . إلخ . ولقد قيل فى كتب الأدب « إن الشعر رسم ناطق ، وإن الرسم شعر صامت » وكما قلنا عن فن الاستماع فى الموسيقى فكذلك الحال فى فن النظر ، فالمؤثرات على نهاية الأعصاب فى شبكية العين تكون بلا معنى ولا قيمة ما لم تفسر عن طريق العقل فنحن لا يمكننا فهم أى معنى إلا للشيء الذى ندركه .

وكلما زادت تجارتنا مع البيئة الخارجية تعلمنا كيف نفسر هذه الخبرات وندركها ، وهذا ما يمكن تطبيقه بصورة واضحة على الفن ، فالفن هو ترجمة الإحساس والخبرة وتفسيرهما ، فيجب أن يتوفر لدينا الاحتكاك مع الأشياء المراد تفهمها حتى يمكن أن نلمس التفسيرات والتجارب والأحاسيس التى كان الفنان يحاول أن يعبر عنها ، فى أحوال كثيرة جداً يحكم على الفن من صدق تعبيره عن الأصل أكثر من الحكم عليه من الخبرات التى بها ينجلى معناه ، ومعنى ذلك كله أن الفن يحكم عليه من حيث : التركيب — الخطوط — اللون . ومدى الاستفادة من هذه الصفات الثلاثة للتعبير عن الفكرة أو الإحساس له أهمية أكبر بكثير فى التقدير من أهمية القواعد الشكلية التى يتعلمها الفنان فى طرق الإيضاح والرسم .

ففى المراحل الأولى لم يكن الطفل من النضج بحيث يقدر الفن ، فالإعجاب بالصور الموضحة لمراحل القصة هى المستوى الذى يمكن أن يدركه الطفل عن هذه القصة ، ولا يمنع هذا أن تنقدح فى الأطفال شرارة الحب لمشاهدة الصور الجيدة ، فبمجرد أن يبدأ الأطفال فى ملاحظة الألوان التى يستعملها الفنان وطرق تعبيرها عن إحساساتهم وعما يرونه من قصص يبدأ تقديرهم للفن فى هذه الصور ، ولكن الوقت الذى ينشأ فيه هذا التقدير يتوقف على الطفل وعلى خبراته السابقة عن الصور .

---

(١) Lee : The Child & his Curriculum, p. 550.

تنمية القدرة على النظر

يجب أن نطلع الأطفال على الصور الجيدة وأن تكون من بساطة الفكر بحيث يدركها الطفل وتدخل فى دائرة خبرته ، ولكى تعبر تعبيراً صادقاً عن الحياة التى يراها الأطفال يجب أن تحتوى على مايروق فى أعينهم وما يتصل بقلوبهم ، وعلى المدرس أن يرى الاتجاه الذى يلفت نظرهم ، وأن تكون أسئلته باعثة على التفكير ، فالأسئلة البسيطة المتخيرة عن الحقائق التى تعبر عنها الصورة ، والمتناولة لبعض المعلومات عن مصورها لها فائدتها فى دروس تقدير الفن . ولكن ينبغى أن تكون هذه البيانات قليلة بحيث لا تزحم معلومات الطفل ، وإنما تهيئه للاستعداد الفنى فحسب ، فإذا أردنا تنمية القوى التقديرية فيه فيجب ألا نعتمد فقط على تكرار عرض الصورة أو القطع الشعرية دون شرحها ونقدها أو دراستها بواسطة الأطفال ، فالملاحظة غير المباشرة ليس من الضرورى أن تنتج تذوقاً لمحتويات القطعة أو أسلوبها أو لونها أو انسجامها وقافيتها . . . إلخ وإنما يجب مدارستها ومناقشتها فيما بين المدرس وتلاميذه ، على أن يعتمد فى المراحل الأولى على الصور ومحاولة محاكاتها بالرسم أكثر من الاعتماد على الوصف اللغوى ، فيعتمد الأولاد على العمل اليدوى أكثر من اعتمادهم على الأدب .ولاشك أن خلق الطفل لشىء ما يساعده على تذوق مايرى من أمثال هذا الشىء من الأشياء ، فبعد أن يعبر عن بعض الإحساسات يصبح مستعداً لربط هذه الإحساسات التى عبر عنها بغيرها من الأشياء التى يراها فيفسر هذ الغير على أساس ما عنده من إحساسات .

وثمة طريقة أخرى يتعلم بها الطفل كيف يرى : هى أن يرى الجمال ويطلبه فى كل ما يحيط به ، وهذا يتوقف إلى حد كبير على موقف المدرس وطريقته وعاداته وطريقة استعمال واستغلال حجرة الرسم التى يجب أن تكون جذابة وأنيقة بقدر الإمكان ، كما يجب أن يتوفر فيها اللون والضوء وأن تكون غير عارية من الجمال ، وإنما تزين ببعض الصور المنتقاة المناسبة لأعمار

الأطفال مع مراعاة أن تغير بين فترة وأخرى .

الإنتاج Producing : قد يقول البعض إن كل الفن التصويرى ابتكارى ، وهذا وإن كان صحيحاً إلى حد ما فإن هناك أعمالا فنية لا يمكن تسميتها ابتكارية . فالعمل الابتكارى فى الفن ككل عمل بتكارى يتطلب أن يعبر الفرد عن إحساساته الخاصة ومدى تأثيرها على حواسه ، ثم يجب أن يكون هناك إنتاج وتصوير وتسجيل لما يمكن أن يسمى عملا ابتكارياً ولكنه غالباً ما يكون — ويجب أن يكون كذلك — نسخة من الأصل ، فحين يستخدم الفن لربط وحدات العمل لزيادة إدراكات الطفل عن الموضوع يصبح إنتاجاً متقناً وذلك بإنتاج المناظر التى شوهدت أو أدركت فى زمان أو مكان آخر ، ونقصد بالإنتاج نسخ صورة طبق الأصل أى النقل عن الأصل ، وهذه الصورة المأخوذة عن الأصل يجب أن يكون معناها واضحاً وأن تكون صادقة فى التعبير عنه ، ولا يلتفت فيها إلى التفاصيل التى قد تشوه الفكرة ، وأثناء هذه الدراسة لا بد وأن يرغب الطفل فى أن يعبر عن فكرة خاصة أو إحساس خاص حول أى ناحية من نواحى الحياة ، وهذه فرصة جيدة للعمل الابتكارى . .

فإذا عرف الأطفال شيئاً عن حياة الطفل الصينى فقد يخلق هذا لديهم الرغبة فى عمل نموذج لمنزل صينى وأثاثه . ويجب أن يكون هذا العمل متقناً بمعنى أن تؤخذ المعلومات عن مصادرها بدقة وأمانة ، فإعطاء الحقائق الأولية فى الصورة يجب أن يكون صادقاً ومنقولا بأمانة ، وأما ما عدا ذلك فيكون ابتكاريا ، ففى نقل حياة الصين يجب ألا يشجع الطفل فى نقل الصورة التى تعبر عن الفن الصينى ، وإنما ينقل عن الفكرة التى تعلق بذهنه وبإحساسه عن ذلك الفن ، فينقل عن إحساساته مباشرة مادامت المبادئ الأساسية عن هذه الحياة قد رسمت فى خياله .

الابتكار Creating

كيف يكون جو الفصل متجها نحو العمل الابتكارى ؟

أولا – يجب أن تكون لدى الأطفال خبرة وفيرة ، فيجب أن يكون لديهم أفكار ومشاعر يريدون التعبير عنها ، ثم يجب أن يكون الموقف حراً ، والمادة التى يحتاجون إلى استعمالها فى متناول أيديهم ، فللطفل الصغير الألوان والأقلام والريش والورق ، وللطفل الكبير الصلصال والمقص والورق الملون والبلاستيك ، ويجب ألا تكون هناك صورة واحدة أو موضوع واحد ينقل عنه جميع التلاميذ ، لأن أولئك الذين ليس لديهم مشكلة خاصة فى فكرهم تتطلب الحل لا يستطيعون التعبير الصادق عما يعملون ، وفكرة ترك الطفل لنفسه مع أدواته من غير التدخل فى أمره أقل فائدة من إرشاده ، ووصف كل ما ينوى عمله ، فالطفل وإن احتاج للحرية فهو محتاج كذلك إلى التوجيه وكذلك تعوزه الخبرة الفنية ، فعلى المدرس أن يساعده فى هذه الناحية . وفى معظم الأحيان لا يعرف الطفل ما هو فى حاجة إليه ، وقد يفقد الرغبة فى العمل إذا لم يستطع أن يحصل على نتائج ترضى نفسه ، فيجب أن يراعى المدرس هذه المواقف جميعاً ، على أن إرشادات المدرس يجب ألا تتجاوز ذلك إلى عمل التلميذ نفسه فلا يساعده فى العمل أبداً ، وإنما يسأله كيف يمكنك أن تحسن ما تعمل ؟ فإذا لم يكن لدى الطفل فكرة عن ذلك يعطى له المدرس جميع الاحتمالات الممكنة ، فالمدرس هو العامل المهم فى الحياة الابتكارية فى المدرسة ، ويجب أن يكون لديه هو نفسه الروح والمقدرة الابتكارية وأن يتحرك فيه الإحساس بالتعبير عن أفكاره وأن يستطيع الخروج إلى الحياة عن طريق الشكل ولون الأفكار أو الإحساسات التى لديه ، كما يجب أن تكون لديه القدرة الصحيحة على الحكم والتقدير فيقدر عمل الطفل وفق سنه ، وأن يكون لديه المزيد من الخبرة النفسية ليتسنى له ذلك الحكم لا بالنسبة للفن نفسه ، وإنما بالنسبة لإحساسات الطفل ، وما يريد أن يصوره عن طريق ما يعمله ،

وعدم التقدير لأعمال الطفل فيه ضرر كبير وإن كان سلبياً ، ومن المسىء للطفل أن يستهزأ بعمله أو يحتقر.

وهناك نواح يجب أن تؤكد ويعمل على تنميتها[١] .

١ – إكبار الأصل الذى ينقل عنه مع الأمانة فى النقل وتشجيع العمل المنجز .

٢ – الإرادة والصبر على العمل فى تكرار ما هو جدير بأن يجرب حتى يصل إلى نتائج مضمونة ودقيقة .

٣ – الثقة فى القدرة الفردية وقيمة أفكار الفرد مع احترام أعمال الآخرين.

٤ – تطبيق مبادئ الفن على كل ما يصنع والاعتراف بأن كل ما هو قبيح وغير متقن مضيعة للمدة التى صنع منها وللوقت الذى أنفق فيه[١] .

الفن الابتكارى والشخصية :

إن حرية الطفل فى التعبير عن نفسه فى الفن الابتكارى ونجاحه فى ذلك عامل مهم له قيمته بالنسبة لبعض الأطفال فإذا لم يكن نصيب الطفل من النجاح ضئيلا فى عمله المدرسى نراه ينسى نفسه فى التعبير الحر بوساطة النقش أو عمل النماذج ، وسرعان ما يشعر بها ويتغلب على ما يعتريه من صعوبات شخصية ويصبح موقفه فى كل ما حوله سعيداً جداً ، وبذلك يكون نجاحه أساس كل نجاح فى شتى مناحى حياته .

وتذكر « زشرى » Zachry العلاقة المتبادلة بين الشخصية والفن فى قولها : « الفنان يسأل عن الفرد الذى يخلق من الفوضى نظاماً ويأخذ ما يتأمله فى مخيلته وينقل علاقات الشكل المنظم ومحتوياته إلى وسط ملائم ، فطبيب الصحة العقلية يسأل عن الفرد الذى يخلق نظاماً مترابطاً من الخبرات المفككة التى يتكون منها حياته ويحصل على خبرته النامية عن طريق أعماله وسلوكه .

---

(١) Lee : The Child & his Curriculum. p. 549.

(٢) Lee : The Child and his Curriculum p. 546.

ومعنى هذا أن كليهما يكافح نفس الكفاح فى سبيل الانسجام مع مجتمع ينقصه هذا الانسجام والترابط ، وكلاهما يعمل على أن يصل إلى هذا الغرض » .

وهاهى ذى توجيهاتها لتطبيق مبادئ الصحة العقلية على الفنون : « إن إدراك الفن يجب أن يتسع فيشمل جميع الأفراد وجميع أوساط التعبير ، ولكل طفل الحق فى أن يختبر الوسط الفنى الذى يميل إليه ، فحاجات الفرد واحتمالاته تحدد فائدة الفن والدور الذى يلعبه فى الحياة ، وحاجات الفرد قد تكون متعددة ومتشعبة وهكذا تكون حالة الطفل ، وليكن هذا من حقه ، ومن مسئولية المدرس أن يوجد الإقناع الكافى فى الفن الذى يلقنه للطفل ليلائم الإقناع بين حاجاته » .

« والعمل الفنى الذى ينتج فى الفصل يعبر عن ذوق المنتج لهذا العمل الفنى ، فيجب أن نعتبر — بالإضافة إلى المهارة الفنية — التعبير عن بصيرة الطفل وأصالة هذه البصيرة ومكانتها فى الثروة الفكرية لديه » . « فالتدريب على النواحى الفنية والمهارات يجب أن يقدم للطفل حينما تتطلبه حاجته لا عند ما يتطلبه نجاح إنتاجه الفنى » .

وعوامل الصحة العقلية المطبقة على الفن هذه هى نفسها مبادئ أساسية فى كل فن ابتكارى ، فإذا أتيحت فرص واقعية فى الفصل للتعبير الحر عن النفس فإن المدرس بتوجيهه يكون[1] عاملا قويًّا فى خلق الشخصية المتكاملة .

ثانياً — الأدب الفنى من نثر ، وشعر . . . إلخ .

يزيد تقدير الأدب وتذوقه بقراءة الأدب الجيد تحت ظروف يشعر الفرد فيها بمتعة كبيرة ، فالمادة الخام إذن يجب أن تكون منتقاة بحيث تكون فى مستوى إدراكه من حيث التراكيب والألفاظ ومن حيث المعانى والأفكار ويجب أن تتناسب اهتماماته وأذواقه وأن تخلو من الارتباطات غير السارة لديه ، فيجب ألا تشتمل على ألغاز تحير الطفل ولا يجد لها حلاً ، ويجب أن يشاركه

---

(١) Lee : The Child and his Curriculum p. 6.

فى التمتع بها غيره من الأطفال ، ويجب ألا يسرف المدرس فى شرح القطعة الأدبية وتحليلها حتى تضيع حيويتها ، ومعنى ذلك أن الطفل قد يجد فى مقطوعة أو صفحة أو فصل من كتاب متعة ولذة خاصة ويرغب فى قراءة ما راقه على زملائه ليشاركوه تلك المتعة التى أحس بها . . ولا مانع أن يقرأ عليهم المدرس ما يكون محبباً إلى نفسه أو يخبرهم به ، فالقراءة والإصغاء إلى الأدب مفتاح الوصول إليه ، وليس الوصول إليه بالسماع أو القراءة عنه فيما يسمى بتاريخ الأدب أو بالشرح والوصف والتعليل .

وفى قراءة الطفل للأدب يجد متعة فى نواح متعددة منه : فيجد المتعة فى الأعمال التى تحتوى عليها القصة أو القطعة الأدبية وفى العقد والشبهات التى تتضمنها . ويجد المتعة أيضاً فى كل ما فيه روح المرح . كما يعثر عليها فى دنيا المعانى . واكتشاف عالمه الاجتماعى . كما يجدها فى الصور والتماثيل .

ولذا يجب أن تعد للأطفال كتب خاصة تناسب مداركهم وميولهم .

قراءة الشعر الجمعية : يرجع تاريخ الإنشاد الجمعى إلى أيام « الدراما الإغريقية » ومعظم الجماعات البدائية تستعمل الغناء الجمعى فى حفلاتها الدينية ، والحركة الحديثة فى الإنشاد الجمعى بدأت منذ سنة ١٩٢٢ فى حفلات « جلاسجو » الموسيقية [١] .

والآن نتساءل : ماهو الإنشاد الجمعى ؟ والجواب أنه ترتيل مجموعة من الأطفال أو الكبار للنثر الإيقاعى أو الدراما أو الشعر الغنائى بنغمة متسقة ذات رنين وإيقاع موسيقى ملائم لرسالة الشعر ومعبر عن معناه ، ولهذه الطريقة تطبيقات فى ميادين مختلفة ، فالإنشاد الجمعى قد يتوافر فيه وجود موسيقى تؤكد النغم الإيقاعى أو يكون على شكل دراما فيتوافر الايضاح والتفسير ، وقد يصحبه حديث فتنمو به القدرة على الإنشاء والتعبير الصحيح بأسلوب سليم كما ينتج بصيغته الأدبية تذوق الشعر وتقديره ، وهناك ناحية مهمة تفوق هذه الميادين جميعاً فى أهميتها هى ناحية التنظيم الاجتماعى ، فعن طريقه يتعلم

---

(١) Lee The Child his Curriculum. p. 569.

الأطفال التعاون لدرجة كبيرة حيث يتدربون على أن يفكروا معاً ويحسوا معا ويعملوا معاً مثابرين حتى يصلوا إلى النجاح .

كيف ننمى قدرة الأطفال على الترنيم الجمعى؟ يمكن الوصول إلى ذلك بمراعاة ما يأتى [١] :

(١) يجب ألا تكون الأغنية شاقة مجهدة ، وأن يكون النطق بها جيداً .

(٢) وأن يتجنب تعسف المدرس وإسرافه فى التفسير والإيضاح .

(٣) ونتجنب العمل المستمر لمدة طويلة خشية أن تضيع التلقائية ويصبح العمل ميكانيكيًّا .

(٤) وأن يختار القطع الجيدة ذات القوافى الإيقاعية السهلة .

(٥) وأن يكون النغم طبيعيًّا وموافقاً للأصوات .

(٦) وأن يرتب التلاميذ ترتيباً يتفق مع نوع أصواتهم .

(٧) ويجب أن يلقى الشعر بعد ذلك فرديًّا لأن الغناء الجمعى هو إعداد للنطق الفردى [٢] .

الإنشاء : تشتمل بالمعنى العام على كل أنواع الكتابة المبتكرة ، وهى عبارة عن تراكيب جديدة للكلمات ، ويظن كثير من المدرسين أن هذا هو النوع الوحيد من الكتابة الابتكارية الذى يقدر عليه الطفل فى أول حياته ، وقد اختلط الأمر بين الكتابة الابتكارية وبين الكتابة الغرضية .

فالأمثلة التى يطلب من التلميذ الاستشهاد بها تعد من نوع الكتابة الغرضية ، ومن الصعب أن تعتبر ابتكارية ، فالكتابة مثلا عن زيارة المتحف أو رحلة من الرحلات أو معرض من المعارض أو وصف حادثة أو مباراة أو تقارير الصحف عن الحوادث ، كل ذلك كتابة غرضية تنتهى بانتهاء الغرض منها ، أى متى أخذها المدرس وصححها .

---

(١) Lee : The Child and his Curriculum p. 564.

(٢) Lee : The Child and his Curriculum. p. 568.

وأما الابتكارية فهى التى يقبل الطفل على مثل هذه المشاكل بالشوق والحماس وتكون جزءاً من فكرة كبيرة لديه (مشروع) وهنا توجد المناسبة لإتقان التلميذ التعاليم والقواعد الفنية ، فيصوغ كتابته وفق القواعد الصحيحة ويضعها فى قالب رائع بقدر الإمكان مثل خطابات دعوة أو التماسات أو تقدير أو اعتذار ، أو الكتابة عن مادة قرأ عنها فيلخصها بلغة سهلة حتى يتسنى لمن هم أصغر منه سناً قراءتها .

يضع المرء إحساساته وأفكاره وآراءه فى كلمات .

والكتابة التعبيرية وسيلة من الوسائل الطبيعية المهمة للتعبير عن النفس حيث يضع المرء إحساساته وأفكاره وآراءه فى كلمات .

وهناك ثلاث صعوبات تقابل الطفل فى ذلك :

(١) الحاجة إلى الخبرة فى أفكاره الأصلية ، وتزويد ثروته الفكرية بالاحتكاك مع البيئة ، وهذا يتوقف على مقدار احتكاكه بها قوة وضعفاً .

(٢) التعبير الشفوى ، وهذه صعوبة يقابلها الطفل حينما يريد الكلام ، وإن طريقة الطفل فى الكلام راجعة أساساً كنتيجة لخبرته وكلام من حوله ، وأثر المنزل مهم جداً فى خبرته الأولى ، فهو العامل الذى يزيد من ثروة الطفل الكلامية .

(٣) صعوبة ميكانيكية تتمثل فى الكتابة (الخط) ويمكن توضيحها للطفل الصغير بأن يكتب المدرس حينما يتكلم الطفل وحينما تظل صعوبة الخط قائمة فى سنوات ما بعد الطفولة تظل ترتبط بها صعوبة الإنشاء .

مراجع أخرى للتربية الجمالية

1. A.G. Hughes & E.H. Hughes : Learning and Teaching.
2. Strut & Oakden : Matter and Method in Education.
3. Louis Arnand Reid : A. Study in Aesthetics
4. Charters : Teaching the Common Branches.
5. Valentine : Experimental Psychology of Beauty, Chap. 2 and 3.
6. Drever : Psychology of Everyday Life, Chap. 9, 10 and 12.
7. Bobbitt : Curriculun of Modern Education, N.Y. 1941.
8. Alexander : Psychology of Beauty.
9. J.M. Lee : The Child & his curriculum N.Y. 1940. Chap. 14.
10. Torossian : A Guide to Aesthetics. Chap. 1, 2, 7 and 8.
11. Mursell : Human Values in Ed.
12. Stayer Norsworthy : How to Teach.

الفصل الحادى عشر

الامتحانات

١ ـ الامتحانات بين القديم والحديث

يكاد يكون لكل شيء فى الحياة مقياس يقاس به . فالمتر لقياس الأطوال ، والسطوح ، و « الترمومتر » لقياس الحرارة ، و « البارومتر » لقياس الضغط الجوى ، والساعة لقياس الزمن . فلا بد والحالة هذه من أن يوجد مقياس تقاس به معلومات الإنسان ، ومعارفه ، وما يحصله التلاميذ فى المدارس . لذلك لجأ الناس إلى وضع نظام الامتحانات ، ويحدثنا الأستاذ « هارتوج Hartog[1] بأن الامتحانات هذه قديمة جداً وأن أول ممتحن كان صينياً . ويؤكد الأستاذ بول منرو[2] أن نظام الامتحانات الحالى بكل ما فيه من تفصيلات كوسيلة لملء وظائف الحكومة بدرجاتها المختلفة قد وضع حوالى سنة ٦١٧ ق . م عند اعتلاء أسرة « تانج » العظيمة العرش .

وكان نظام الامتحانات هو الظاهرة الأساسية فى التربية الصينية ، وذلك لأن هذه الامتحانات لا تمثل القوة المسيطرة على التربية فحسب ، بل إنها أيضاً تدعم الوسائل التى تقوم على صيانة الكيان الحكومى والاجتماعى ، وهذه الامتحانات مضافاً إليها تعاليم « الديانة الكونفوشية » التى كان يعتنقها الصينيون هى أهم النظم ، والقوى التى كانت تؤثر فى المجتمع الصينى . وفى الحق يمكن اعتبار الامتحانات : الوسيلة التى بها تمكنت التقاليد ، و « التعاليم الكونفوشية » من السيطرة على الطبقة المتعلمة ثم على الحكومة ، فقد تغلغلت فى نفوس هذا العدد العظيم من السكان الذين يقطنون تلك البقاع المترامية الأطراف . على أن

---

(١) Hartog : Examinations.

(٢) P. Monore : Text Book on the History of Education.

المجهود المدرسى – فى جميع مظاهره – لا يتجه إلى تحقيق حاجات المجتمع أو إلى استيفاء ما تتطلبه الوظائف الحكومية أو المهام الرسمية ، ولكنه يرمى إلى هدف واحد هو النجاح فى الامتحانات ، ولتوضيح ذلك نذكر أن مكافآت الطلبة الناجحين تتيح لهذا النظام الفرصة للتأثير العظيم فى التربية، كما أن عظم الصلة بين الامتحان وبين الوظائف الحكومية يشرح لنا كيف أن هذا النظام كان مسيطراً على حياة المجتمع .

وكان النشء فى « أثينا » ، و« إسبرطة » فى العصور القديمة حوالى سنة ٥٠٠ ق . م يؤدى امتحانات بدنية ، وعقلية فى غاية الشدة ، وفى إسبرطة كانت تطبق قوانين الامتحانات على الذكور ، والإناث على السواء . وقد توالت السنون ، والأيام، ولا تزال الامتحانات أداة للتعذيب ومصدراً للإرهاب. أما فى العصور الوسطى فكانت الامتحانات شفوية ، وكانت تقتصر على تعريف العبارات ، وشرحها والدفاع عن الرسائل فى الجامعات ، ويدلنا التاريخ على أن الامتحانات ظلت شفوية ردحاً كبيراً من الزمن فى إيطاليا، وفرنسا ، أما الامتحانات التحريرية فيرجع تاريخها فى « جامعة كمبردج » إلى سنة ١٨٠٠ م، ومنها انتشرت إلى «جامعة أكسفورد » بانجلترا ، ومن أوائل الامتحانات التحريرية بأمريكا امتحان « بوستر » سنة ١٨٤٥ .

ولم تتبوأ الامتحانات مكانتها من الأهمية فى الجزر البريطانية إلا فى القرن التاسع عشر ، ويبدو أنها كانت قليلة الأهمية فى القرن الثامن عشر حتى فى الجامعات ، وفى هذا يقول « جون سكوت » أحد خريجى جامعة أكسفورد سنة ١٧٦٦ : « لقد كان الامتحان لأى درجة علمية من درجات جامعة « أكسفورد » أمراً مضحكاً فى أيامى . فلقد امتحنت فى اللغة العبرية وفى التاريخ ، فسئلت عن معنى كلمة « جمجمة » باللغة العبرية ، وعن مؤسس إحدى الجامعات ؟ وبعد الإجابة عن هذه الأسئلة ، وبعد الإطراء عليها اعترف الممتحنون بنجاحى واستحقاقى للدرجة العلمية »[1] .

---

(١) Ballard : The New Examiner p. 16.

ولكن إذا كان القرن الثامن عشر هو قرن انحدار ، وانحطاط للامتحانات ، فالقرن التاسع عشر كان ثورة ، وتخمة فيها . فقد خضعت المدارس الأولية الإنجليزية لامتحانات سنوية تجريها الحكومة . وضاق نطاق التعليم الثانوى . واقتصرت أهدافه على إعداد الطلبة لاجتياز الامتحانات . فأصبحت الامتحانات شبحاً يعمل فى ظله كل مدرس ، وكل ناظر ، فكانت مقرونة بالكراهية ، والعداوة لدى التلميذ الصغير ، ولكن مما زاد الطين بلة هو ماترتب على تلك الامتحانات من ترقية للمدرسين أو عقوبة لهم (من نقل أو تشريد . . إلخ) حتى كانت أرزاقهم وأقدارهم مرتبطة كل الارتباط بنتائجهم فى الامتحان ، وها نحن أولاء نستمع لمستر Sneyed « سنيد »[1] بعد أن انتهى هو وزملاؤه من التصحيح ، ورصد الدرجات ، وكتابة الكشوف بأسماء الناجحين يقول : « ها نحن أولاء نقوم بتقديم النتائج إلى ناظر المدرسة ليعتمدها ، ونحن لا ندرى أى أفراح تأتيه أو أى آلام ستحل به » . أليس على تلك النتائج سيتحدد دخله ، وماليته ؟ .

وهكذا نرى أن الامتحانات أصبح لها من القوة ، ومن الأثر السيئ مادفع بعدد ليس بالقليل من مشاهير ذلك العصر رجالا أو نساء إلى كتابة المقالات فى الجرائد الإنجليزية محتجين فيها على نظم الامتحانات ، وإليك ما كتبته بعض الصحف بين سنة ١٨٨٥ ، سنة ١٨٨٨ :

١ — فى نوفمبر سنة ١٨٨٨ كتبت مقالة ضد الامتحانات بأشد لهجة ممكنة فى مجلة « القرن التاسع عشر » تحت عنوان « التضحية بالتربية من أجل الامتحانات » مقالة وقع عليها أربعمائة رجل ، وامرأة من مشاهير الشخصيات فى ذلك الوقت » .

٢ — وعن جريدة « نورثهامبتن » يقول أحد النظار « فى مدرستى أجهد نفسى عاماً بعد عام ، ولكنى لا أجنى إلا ثماراً تقل عاماً بعد عام » .

٣ — وعن جريدة « كارليل » وهى تندد بالقائمين بالامتحانات فى حديث

---

(١) Sturt and Oakden : Matter and Method in Education p. 206.

لها : توفى طفلان صغيران من جراء حمى ألمت بهما أو شيء من هذا القبيل ، ولكن فى الأشهر الأخيرة من حياتهما لم تكن كلماتهما متعلقة بشيء قدر تعلقها بدروسهما وبالامتحانات ، فقد قال أحدهما وهو فى السابعة من عمره فى مساء اليوم الأخير من حياته « يا أبتى إننى لا أستطيع تحريك أصابعى حتى أتمكن من الامتحان فى الغد » ، بينما ظل الآخر يتكلم عن مدرسته ، ودروسه طيلة ليلة كاملة قبل وفاته . « وظلت الصرخة قوية حتى انتهى عهد الفوضى ، والإرهاب فى نظام الامتحانات من المدارس ، وحتى ذهبت آثاره السيئة إلى غير رجعة . وما أشبه هذه الحالة — التى كانت سائدة فى إنجلترا فى القرن التاسع عشر — بما هو سائد فى مصر فى الوقت الحاضر . إن الامتحانات فى مصر مبالغ فى قيمتها ، وأهميتها لذاتها إذ أنها أصبحت فى نظر الجميع الغاية التى يرمون إليها ، فأصبحت بذلك مسيطرة على أعمال الناس ، ومشاعرهم فهى ذلك الدكتاتور الذى يخضع له الناظر والمدرس ، والتلميذ ، والذى حول المدارس إلى معامل لتخريج حملة الشهادات ، وصب المعلومات فى أذهان التلاميذ بالصورة التى يصلحون معها للمرور فى هذه الامتحانات .

ومن تلك المقالات التى نشرتها الصحافة الإنجليزية فى القرن التاسع عشر يمكننا أن نتصور هذه الحالة ، وكيف أن الامتحانات كانت قد تعدت حدودها المشروعة ، وأغارت على حقوق المدارس ، فهناك أمران يجب ألا تتحكم فيهما الامتحانات هما :

أولا — يجب ألا تتحكم فى المنهاج فتمليه إملاء .

ثانياً — يجب ألا تتخذ أساساً وحيداً لقياس مدى نجاح عملية التدريس .

فالامتحانات يجب ألا تتحكم فى المنهاج وذلك لأن لكل مدرسة من المدارس ظروفها الخاصة التى يجب أن نراعيها ، كما أن لها أهدافها ، ومثلها العليا ، ولذلك يجب أن تترك للمدرسة حرية اختيار مناهجها التى عن طريقها تتحقق تلك الأهداف ، وتلك المثل . كما أن الامتحانات يجب ألا تتخذ مقياساً وحيدا لقياس نجاح المدرسة أو نجاح التدريس ، والمدرسين ، وهذا لا يرجع

إلى أن الامتحانات قد عجزت عن أن تقيس بعض النواحى المعنوية فى التربية ، ولكن لأننا لا يمكن أن نحكم فى شىء من العدالة على مدى نجاح المدرس فى التدريس دون أن نبحث أو ندرس نوع المادة الخام التى طبق عليها المدرس فنه . وإذن فلابد من قياس ذكاء المتعلم بمقياس الذكاء وقياس تحصيله بمقاييس خاصة . ولكن الامتحانات التقليدية لا تعرف مثل هذه الاختبارات وهذا ما جعل الاختبارات الحديثة تقتحم طريقها إلى الظهور . ففى نهاية القرن التاسع عشر بدأت دراسة الطفل ، والطفولة ، وانكب جماعة من أئمة رجال التربية على دراسة عقل الطفل النامى دراسة علمية ، وقاموا بأبحاث واسعة النطاق فأمطروا المدارس ، والبيوت بوابل من الاستفتاءات ، وجمعوا الكثير من الحقائق وكان على رأس هذه الحركة المباركة الدكتور « ستانلى هول » (أبو حركة دراسة الطفل) "The Father of Child Study" وقد قام هؤلاء البحاثة بدراسة ميول الأطفال ، ومخاوفهم ، ونوع الكذب لديهم ، ولعبهم ، ومحتويات جيوبهم ، وعقولهم . وقد جمعوا الشىء الكثير من المادة ، بحيث طغت على رجال البحث فلم يتمكنوا من استخلاص النتائج أو حل المشكلات التى كانت تواجه المدرس فى الفصل — وظل الأمر كذلك حتى أوائل القرن العشرين ، وهنا نجد أن حركة دراسة الطفل ، والطفولة بدأت تمر بطور جديد منذ أن بدأت حركة التربية التجريبية ، وقد بدأت هذه الحركة على يد « ثورنديك » فى أمريكا ، « وبينيه » فى فرنسا ، « ونيومان » فى ألمانيا ، « وكلاباريد » فى سويسرا ، « ونش Winch » فى إنجلترا ، وكان لهذه الحركة الجديدة أهداف واضحة ، ومحددة . فقد عملت على حل بعض المشاكل التى شغلت أذهان المشرفين على المدارس فى مدارسهم ، وشغلت المدرسين فى فصولهم . فقد حاولت الحركة الجديدة دراسة ما يجب أن يدرس ، ومتى يجب أن يدرس ؟ وكيف يدرس ؟ وفى البداية ، شغلت هذه الحركة ببحوث انتقال أثر التدريب . كما شغلت أيضاً بالبحث عن أى مادة من مواد العقل أكثر إجهاداً للتلميذ وعن أى أيام الأسبوع ، وأى أوقات اليوم الدراسى يظهر على التلميذ الحماسة

للعمل ؟ وفى الحقيقة لم يكن هناك نهاية للمشاكل المثارة ، وللتجارب المعروضة ،
ولكن على الرغم من ذلك فلم تكن النتائج مما يشجع ، ويرجع ذلك إلى عوامل :

١ – لم يعرف الممتحنون إبان فترة الحماس لتلك الحركة كيف يمتحنون ؟ وربما يكون الممتحن الجديد قد عرف كيف يمتحن بطريقة أحسن من الممتحن القديم ، وذلك لأنه تمكن من أن يدخل الطرق الرياضية التى تعلمها فى المعامل السيكولوجية وبين جدران الفصل ، ومع ذلك فلم تكن هذه المعادلات ثابتة أو دقيقة . وكان من نتائج ذلك أن تحول مركز الاهتمام من التجارب إلى القياس . ومن هنا بدأ رجال البحث واحداً بعد واحد يتخلون عن أبحاثهم ، ويوجهون اهتمامهم إلى تحسين وسائل البحث ، وابتداع مقاييس لقياس العمليات العقلية ، ومنتجاتها .

ويمكن أن نتبين ثلاث دلالات فى طريق الإصلاح من القديم إلى الحديث هى :

١ – نشر مقال للدكتور « ريس » Rice فى مجلة « المنبر » (الفورم) "The Form" عن القياس العلمى للتحصيل المدرسى .

٢ – ظهور اختبارات الذكاء « لبينيه » سنة ١٩٠٨ .

٣ – وضع اختبارات لقياس ذكاء الجيش الأمريكى سنة ١٩١٧ .

وكانت الدلالة الأولى هى باكورة اختبارات التحصيل ، وكانت الدلالة الثانية باكورة اختبارات الذكاء ، أما الدلالة الأخيرة فكانت باكورة الاختبارات الجمعية فى الذكاء . ومن هنا يتبين لنا أن الممتحن الحديث بدأ يعرف كيف يصل إلى قياس ما يريد قياسه ؟

وأهم ما يميز الاختبارات الحديثة أنها مقاييس حقيقية وإذا كانت الاختبارات القديمة – تهب الدرجات أو تمنحها كما لو كانت هبات أو جوائز تقوم على كرم الممتحن ، ومواهب التلميذ فإن الممتحن الحديث بما فيه من روح علمية دقيقة ، يحتقر أن يعتبر نتائج مقاييسه ، ومعاييره شيئاً آخر سوى أنها اكتشافات جديدة وصل إليها عن طريق تلك المقاييس ، فلقد كانت

موجودة قبل ذلك بالفعل ، ولكن يرجع إلى مقاييسه الفضل فى أنها قد كشفت عنها اللثام .

ويهدف الممتحن الحديث إلى أن يصل إلى أعظم مراحل الدقة فى المقاييس التى يبتدعها ، كما يهمه أيضاً أن تكون تلك المقاييس مدرجة تدريجاً واضحاً وإذا كان الممتحن القديم قد اعتاد أن يضع عدداً قليلا من الأسئلة لمشاكل كبرى ، فإن الممتحن الحديث يضع عدداً عظيماً من الأسئلة القصيرة . فمثلا يطلب الممتحن القديم من الطالب الجامعى أن يجيب عن أربعة أسئلة فى ثلاث ساعات فى حين أن الاختبارات الجمعية للجيش الأمريكى تطلب من الطالب أن يجيب عن ٢١٢ سؤالا فى نصف ساعة . من هنا يتضح لنا أن الممتحن الحديث كان يجزئ اختباراته — هذا من ناحية عدد الأسئلة ، أما من ناحية تصحيح تلك الأسئلة فالممتحن الحديث يهدف إلى أن يكون التصحيح موضوعياً . فيود أن لو يضع مقياساً للتصحيح لا تتغير نتائجه مهما تغيرت شخصيات المصححين أو تبدلت الظروف ، والأحوال . فالصرخة الأمريكية فى الوقت الحاضر ترمى إلى حماية الامتحانات من أهواء المصححين .

ويعمد الممتحن الحديث إلى تقنين أسئلته قبل أن يطبقها تطبيقاً جدياً . وهو فى هذا يخالف الممتحن القديم ، ففى أى امتحان من الامتحانات العامة توضع أسئلة جديدة لكل مادة كل سنة ، ويحافظ على سرية هذه الأسئلة بكل الوسائل الممكنة حتى يوم الامتحان . ويشترط فى الأسئلة أن تكون جديدة . وبطبيعة الحال لا يتمكن الممتحن من تقرير صعوبتها ،أو من تحديد نوع الإجابة التى يتوقعها من الطلاب ، كما أنه ليس لديه وسيلة لمقارنة تلاميذ هذا العام بتلاميذ الأعوام السابقة . (وإن وجدت الوسيلة ، فهى وسيلة عرجاء) ، فهذا الامتحان فى حد ذاته منعزل ، ووحدة قائمة بذاتها ، يخفق فى أن يصل نفسه بغيره من الامتحانات أو يقارن طلبته بغيرهم من الطلبة . أما الامتحان الحديث فيمكن فيه تحديد العلاقة التى

بينه وبين الامتحانات المماثلة . فهو جزء من شبكة معقدة من الاختبارات المتشابهة ، ولما كان الممتحن الحديث يختبر امتحانه بدقة قبل تطبيقها ، فإننا نجده يطبقها على أطفال فى بقاع مختلفة ، ويضع النتائج التى يصل إليها بتحليل رياضى دقيق . ويعمل على التخلص من الأسئلة التى تبدو ضعيفة ، ويضع محلها أسئلة أكثر دقة . ويرتب أسئلته على حسب صعوبتها أو وفقاً لأى نظام يتفق مع أهدافه . ويقارن بين النتائج التى حصل عليها وبين نتائج اختبارات أخرى .

إن الممتحن القديم يصدر أحكامه على الطالب بعد امتحان واحد يجريه عليه ، أما الممتحن الجديد فلا يقنع بأقل من قياسين يطبقهما على تلميذه فيحاول أولا وقبل كل شىء أن يكشف عن المواهب الفطرية له، ثم يعمل بعد ذلك على اكتشاف الفائدة التى أفادها الطالب أو التلميذ من تلك المواهب : فالامتحان الأول الذى يجريه يحاول به أن يقيس ذكاء التلميذ ، أما الامتحان الثانى فيهدف من ورائه إلى قياس معلوماته . وإذا حتمت الظروف على الممتحن أن يتخلى عن امتحان من هذين الامتحانين فإنه يستبقى امتحانات النوع الأول ، أى يستبقى امتحانات الذكاء ، وذلك لأنه يعتقد اعتقاداً جازماً أن اختبارات الذكاء أكثر أهمية من اختبارات التحصيل . وترجع أهميتها إلى أنها تنبئ بما سيكون عليه الطالب فى المستقبل . فهى تبشر بالمستقبل وليست تلخيصاً للماضى . ومما لاشك فيه أن الاختبارات القديمة لا تتجاهل هذه العوامل ، ولكنها تخفق فى التمييز بينها . فهى تعجز عن أن تنبئنا بمدى ما يعود من هذه الإجابة إلى عامل الذكاء ، ومدى ما يرجع إلى الكتب أو التعليم أو عنصر الحظ .

وثمة ميزة أخرى تميز الاختبارات الحديثة أو الامتحان الحديث ، وهى ذلك القدر الضئيل الذى يتطلبه الامتحان من المجهود الكتابى . فهى تتطلب من التلميذ أن يفكر ويفكر أحياناً بعمق ، لا أن يطيل الكتابة فى حين أن الامتحان القديم يتطلب من التلميذ انطلاقاً فى الكتابة .

مما تقدم يتبين لنا أن النزعة الحديثة فى الامتحانات ترمى إلى أن تطرح

العبءَ عن أكتاف مصحح الإجابات وتلقيه على أكتاف واضع الأسئلة . بخلاف الحال فى الامتحانات القديمة ، ففيها يتمكن واضع الأسئلة من الفراغ منها فى عدد بسيط من الساعات بينما تصحيح الأوراق يكلفه الجهود الشاقة والوقت الطويل . أما النزعة الحديثة فترمى إلى عكس هذا الوضع ، ولذلك فهى تبذل الجهود فى ابتداع الاختبار ، ومراجعته وتقنينه . فمعظم المجهود يبذله الممتحن قبل أن يضع التلميذ يده على القلم ليجيب على الأسئلة وربما كانت النصيحة التى يدلى بها الممتحن الجديد إلينا هى :

Look after the testing and the marking will look after itself .

أى اهتم بإعداد الأسئلة أولا ، فهذا يوفر عليك الجهود فى التصحيح .

ب — مشكلة الامتحانات

هناك نفر من المدرسين يتخذون موقفاً عدائيـاً من الامتحانات ، ويؤكدون بكل جرأة أنه لا مكان للقياس فى التربية ، وذلك لأن التربية تهتم أو تعالج أموراً عقلية ، أموراً معنوية كالنزعات ، والميول ، والآمال ، والمثل العليا — وبعبارة أخرى تهتم التربية بأمور هى أبعد ما تكون عن نواحى القياس — والواقع خلاف ذلك ، فحتى هؤلاء النفر يضطرون بطريق غير مباشر إلى « الامتحان » فى صورة من صوره المختلفة كتشجيع التلميذ النابه ، والإطراء على المقال الجيد ، والتفرقة بين أنواع إجابات التلاميذ ، فهم بعبارة أبسط يقسمون تلاميذهم حسب مواهبهم ، ويكافئون المجد ، ويلومون المسئ ، وإذن هم يقومون بالامتحان من غير أن يشعروا بذلك ولا يمكن أن نقول : إن هناك مدرسة من المدارس يمكن أن تدار رحاها دون الإفادة من الامتحان فى أى شكل من أشكاله . فقد لا يكون هناك امتحانات عامة ، وقد لا يكون هناك امتحانات مسابقات ، ولكن لابد من وجود امتحانات بأى شكل من الأشكال حتى تحقق التربية أهدافها . فالتربية تهدف إلى إحداث بعض التغييرات فى المتعلم ، تغيرات لا يمكن رؤيتها بالعين المجردة فى حد ذاتها ،

ولكن لابد من وسيلة تكون وظيفتها الأساسية إظهار هذا الجزء الخفى . والامتحانات هى أعظم وسيلة لتحقيق هذا الغرض . فعلى هؤلاء المعارضين للقياس فى عملية التربية أن يسلموا بأن الامتحانات ضرورية ، وأنها شر لابد منه : هذا ومن حسن الحظ أن معظم المدرسين يؤمنون إيماناً قاطعاً بأن الامتحانات فى أى شكل من أشكالها جزء هام من العملية التربوية وأنه من الصواب أن نصلح ما بها من عيوب بدلا من أن نقضى عليها . وإصلاح الامتحانات أمر يشغل بال رجال علم النفس التجريبى فى الوقت الحاضر : وهم يؤمنون بأن امتحاناتنا المدرسية بصورتها الراهنة كثيرة المساوئ ويذكرون من هذه المساوئ ما يأتى :

أولا — إن عامل المصادفة ، وعامل الحظ يلعبان دوراً كبيراً جداً فيها ويتحكمان فى تقرير مصير الطفل . إذ أن هناك مواطن ضعف كثيرة فى أسئلة الامتحانات التقليدية ، فقد يتعرض الطفل فيها للخروج عن موضوع السؤال كما أنهذه الأسئلة كثيراً ما يشوبها عنصر الغموض . فلا يفهم الطفل معناها ، ويؤكد رجال التربية أن الأسئلة التقليدية بحاجة إلى نضج عقلى قلما يصل إليه الأطفال حتى فى مرحلة التعليم الثانوى ، وإلى جانب ذلك أنه بحكم الزمن توضع الأسئلة قليلة العدد ، وهذه القلة تؤدى حتما إلى ضرورة إغفال أجزاء كثيرة من المنهاج . وبذلك لا يمكننا أن نسلم مطلقاً بأننا عن طريقها نتمكن من قياس قدرة الطالب قياساً صحيحاً . فقد يصادف أن يعرف الطالب الكثير من حقائق المادة ، ولسوء الحظ لا يمكنه أنيجيب عما أمامه من الاسئلة . ويرى الأستاذ « سانديفورد » أن التلميذ الذى يحصل على ٨٥ ٪ فى امتحان ما ، معناه أنه حصل على ٨٥ ٪ من معرفته لأسئلة الامتحان الموضوعة ، لا أنه عرف ٨٥٪ من حقائق المادة كلها ، إذ أن أسئلة الامتحان من المحتمل جداً أنها لا تتعدى أكثر من ٥ ٪ من المادة المقررة .

ثانياً — إن هذه الامتحانات أصبحت هدفاً فى حد ذاتها بدلا من أن تكون وسيلة لخدمة أهداف التربية فالامتحانات اليوم تدفع بالقائمين على

شئون الأطفال إلى التضحية بأغراض التربية ، وطرقها الحديثة ، وأساليبها المختلفة ، فهم يقومون بإعداد التلاميذ ، وتهيئتهم للامتحانات بدلا من تربيتهم التربية الحقيقية التى تعدهم للكفاح فى خضم الحياة . فقد أصبحت مدارسنا فى الوقت الحاضر معامل لتلقين النشء نتفاً وقشوراً من المعرفة لا رباط بينها ، ولاحياة فيها وإن كان لها أهميتها فى الامتحان، وبذلك فقدنا الكثير من الفوائد التى تعود على النشء لو خضعت الامتحانات للتربية الحقة لا العكس .

ثالثاً — إن الامتحانات بشكلها الحالى لا تساعدنا فى الحكم على الأطفال حكماً حقيقيّاً ، فهى لاتمثل إلا ناحية واحدة من نواحى التربية ، فلاتكشف من نواحى حياة الطفل أكثر من ناحية واحدة هى مبلغ إفادته من مواد الدراسة ، أما عمق تفكيره ، وعبقريته ، ونشاطه ، ومتانة خلقه ، وصلاحيته للحياة الاجتماعية .. فكل هذه اعتبارات أبعد ما تكون عن اهتمام الامتحانات الحالية .

رابعاً — إنها بشكلها المألوف تشجع على الاستظهار والحفظ ، وتقتل عمليات عقلية أرقى كالتفكير ، والقدرة على الحكم ، فلا غرابة إذن أن ينسى التلميذ كل شىء عقب انتهائه من الامتحان ، وأن يلجأ إلى عمل الملخصات المبتورة التى لا يفيد منها إلا فى الامتحان ، ومما يشجعه على ذلك ما يجده من كتب مؤلفة يعدها أساتذة تخصصوا فى هذا العمل ، فأخرجوا لتلاميذهم المنقذ ، والمنجز ، والموجز ، والملخص . . . إلخ فالامتحانات الحالية ، لا تعرفنا شيئاً عما كسبه التلميذ من تقدم فى نواحيه الوجدانية ، والخلقية ، والاجتماعية ، ولا تكشف لنا عن قدرته فى استخدام ما أفاده من خبرة وتجارب فى التصرف فى المواقف الجديدة .

خامساً — لقد أدى نظام الامتحانات إلى خطر صحى وأخلاقى تأثر به التلاميذ تأثيراً عظيماً ، فقبيل الامتحان تعتل صحة التلاميذ، ويرهقون بالعمل والمذاكرة الطويلة إرهاقاً يؤدى إلى إحداث أضرار جسمية ، ونفسية ، فقرب الامتحان نرى وجوهاً شاحبة ، وجسوماً هزيلة ، وعيوناً غائرة ، كما نلمس أعصاباً مضطربة ، وخوفاً بادياً ، وقلقا واضحاً .. إلخ، أما أنها عامل من

عوامل ضعف الأخلاق فلأنها تقرن العلم دائماً بأهداف مادية ، فقد تدفع التلميذ إلى التحايل على النجاح بأى شكل من الأشكال ، فقد يقصر اهتمامه على بعض أجزاء المنهج التى يتوقع منها الأسئلة ، وقد يعتمد التمويه على الممتحن بأشكال غير خلقية ، كما قد يلجأ إلى الغش بأى شكل من أشكاله ، وأيضاً يؤجل دراسته واستذكاره إلى آخر السنة حيث يمكنه أن يعتمد على مدرس خصوصى يقوم بعملية تلقينه العلم ، وهكذا .

سادساً — الامتحانات الحالية قياس ذاتى يختلف باختلاف المصحح ، وبعوامل شخصية لا علاقة لها بقدرة التلميذ مثل خط التلميذ ، وأسلوبه ، وطريقة عرضه ، ومقدرته الإنشائية ، ومزاج المصحح ، وفكرته عن التلميذ. وعلى ذلك فعنصر الحظ يتدخل فيها تدخلا كبيراً . هذا وسنزيد القارئ تفصيلا عن الامتحانات المدرسية كمقاييس فيما بعد .

من أجل ذلك اتجه رجال علم النفس التجريبى إلى البحث عن مقياس موضوعى لتقدير التلاميذ بدلا من طريقة الامتحانات التقليدية ، فبحثوا عن مقياس يمكن بواسطته اختبار قوى التلميذ ، وقدراته العقلية ، ومقدار تحصيله فى مختلف المواد . لأنه بدون مقياس موضوعى تصبح عملية القياس عديمة القيمة ، كما أنه إذا ترك كل مدرس يقيس مدى نجاح تلاميذه بمقياس خاص تصبح النتائج التى يصل إليها عديمة القيمة بالنسبة لغيره من المدرسين .

ولقد فكر رجال التربية فى حل هذه المشكلة بطريقين :

أولا — فكر البعض فى إلغـــاء « الطريقة التقليدية Essay Type طريقة المقال »، «كوسيلة للامتحان ». فبدلا من أن نضع فى ورقة الامتحان خمسة أسئلة يحتاج كل منها إلى مقال فى الإجابة عنه ، فكروا فى وضع عدد عظيم من الأسئلة قد يصل إلى المائة ، وكل سؤال منه لا يحتاج فى الاجابة إلى أكثر من بضع كلمات . وطبق نفس هذا المبدأ على الرياضة ، فيقدم للتلميذ عدد عظيم من الأسئلة العقلية بدلا من الاقتصار على خمس أو ست مسائل . وهذا الامتحان فى شكله العام شبيه باختبارات الذكاء ، ويطلق عليه اسم

« الاختبارات الحديثة » New Type Tests : وهذه الاختبارات الحديثة تمتاز بميزات واضحة عن الاختبارات التقليدية نلخصها فيما يأتى :

١ — إن تصحيح هذه الاختبارات لا يتأثر كثيراً بالعوامل الشخصية ، فلا دخل لمزاج المدرس أو تقديره فى وضع الدرجة ، فالجواب فى كل سؤال واحد معروف .

٢ — هذه الاختبارات موضوعية ، ولذلك نجدها ثابتة النتائج Reliable فنتيجة الاختبار لا تتأثر مطلقاً إذا تغير المصحح أو تبدل مزاجه نفسه .

٣ — تمتاز هذه الاختبارات بأنها شاملة للجزء الأعظم من المقرر الدراسى فهى بطبيعتها تمس مقداراً كبيراً من المادة المراد الاختبار فيها .

٤ — إنها توفر عنصر الوقت ، فالتلميذ يجيب عنها فى وقت قصير ، والمدرس يصححها فى وقت قصير أيضاً ، كما يتمكن أى شخص مختص أو غير مختص من تصحيحها بسهولة طالما كان بيده نموذج الإجابة ، وتوزيع الدرجات على مختلف الأسئلة .

٥ — إن الدرجات التى تعطى على إجابات الطلبة درجات تقيس قدرة الطالب وقوته فى العلم الممتحن فيه ، فهذه الاختبارات لا يمكن التضليل فيها ، إذ لا يستطيع التلميذ أن يغطى جهله بالتحايل على المصحح بالأسلوب كما لا يستطيع كتابة غير ما هو مطلوب منه . . إلخ .

هذا ولو أن بعض رجال التربية يجيزون استخدام هذا النوع الجديد من الأسئلة مع صغار الأطفال إلا أنهم يشكون فى قيمتها النهائية ، ويعز عليهم ترك « الامتحانات التقليدية » ، ويدعون أنه فى علم كالتاريخ مثلا لا يمكن عن طريق الاختبارات الحديثة قياس مدى فهم التلميذ للمادة وهضمه لصورتها العامة ، فالقدرة على التعبير عن الأفكار بوضوح ، وبشكل قصصى أمر هام وضرورى بحيث إنه لا يتحقق إذا اقتصرنا على الإجابات المختصرة وبالإضافة إلى هذا النقد تراهم يوجهون إلى الاختبارات الموضوعية مواطن الضعف الآتية :

١ — إنه ليس من السهل وضع أسئلة « الاختبارات الحديثة » فهى

تحتاج إلى مجهود جبار ،فوضع مائة سؤال فى مادة من المواد مثلا يحتاج من المدرس جهوداً جبارة ، ووقتاً طويلا .

٢ ـ إنها لا تشجع على التفكير ، كما أنها تحرم التلاميذ من إظهار القدرة على التعبير عن أفكارهم بشكل منطقى مرتب .

٣ ـ إنها تشجع على التخمين فى الإجابة ، وهذا غير مجد وإن أصاب أحياناً .

٤ ـ إن هذه الاختبارات لا تقيس إلا معرفة الطفل للحقائق ، وتهمل اعتبارات أخرى كثيرة مثل معرفة درجة هضم المادة ، وحسن تطبيقها ، ولذلك يشك كثير من المربين ــ وهم على حق ــ فى نوع التعليم الذى تقيسه هذه الاختبارات .

٥ ـ إن هذه الاختبارات لا تتيح الفرصة للتلميذ النابه المطلع فى أن يظهر قدرته لأن الأسئلة موضوعة فى جميع أجزاء المقرر التى درسها جميع التلاميذ على السواء .

٦ ـ إن الإجابة على هذه الأسئلة تتطلب نوعاً آخر من التعليم مخالفاً تماماً للطريقة التى يطالب التلميذ باتباعها فى استخدام معلوماته فى الحياة .

من أجل ذلك ينصح بعض المربين بالتوفيق بين القديم ، والحديث ، وينادون بأن تشمل أسئلة الامتحان تنوعاً كافياً . فيمكن الإجابة على بعضها بكلمة ، كما يجاب عن البعض الآخر بجملة ، والبعض الثالث بفقرة ، هذا وقد اختلفت الآراء فى تصحيح أوراق الإجابة ، فالبعض يرى إعداد نموذج مفصل لها ، ووضع درجات على نقط محددة ، وعلى نوع معين من المعلومات ، وبعبارة أخرى : إنهم ينزعون إلى تجزئة الإجابة . أما البعض الآخر فيفضل التصحيح بما تتركه الإجابة من أثر عام ، يكونه الإنسان بعد أن يقرأ الأوراق كلها مرة واحدة : وأحسن طريقة للتصحيح هى أن يفكر المصحح فى جميع الإجابات الصائبة المحتملة ، ويوزعها على مقياس ذى خمس مراتب .

هذا ويمكن تطبيق نفس هذه المبادئ على تصحيح « المقالات الأدبية »

فبدلا من تجزئة المقالات إلى « نقط » يقيسها المصحح بمقياس ذى خمس مراتب حسب قيمة كل مقال . ويصحح المقال عادة فى ضوء استيفائه للنقط الأساسية الآتية :

١ — ترتيب الأفكار Range of Ideas.

٢ — نوع الأفكار Quality of Ideas.

٣ — أسلوب الكتابة Style.

٤ — الدقة الفنية Technical Accuracy.

٥ — الشكل العام General Form.

وبعد ملاحظة هذه البنود الخمسة يتمكن المصحح من الحكم على المقال بمرتبة من المراتب الخمس وهى : ممتاز ، وجيد جداً ، وجيد ، ومقبول ، وضعيف .

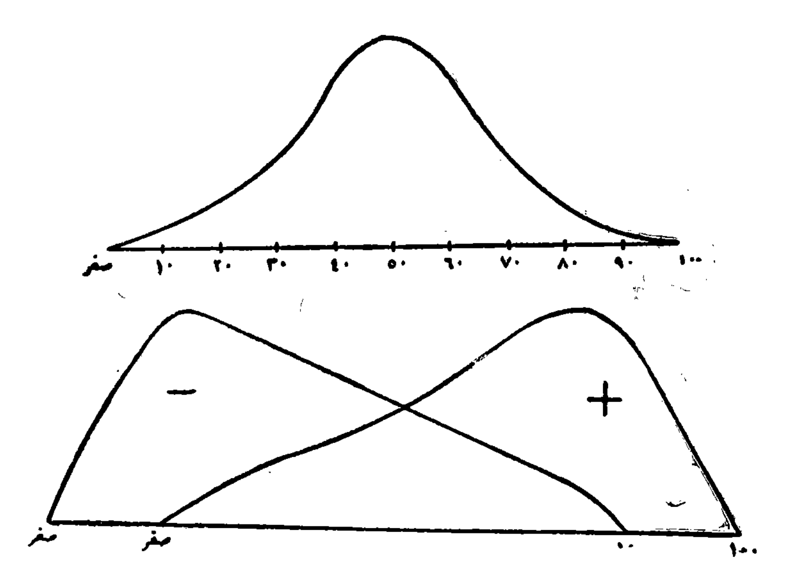
ويجب أن تكون الأسئلة فى الامتحانات من النوع الواضح الخالى من اللبس ، وأن تستوفى الشروط الآتية :

أولا — أن تكون بحيث تشبع حاجات التلاميذ وقدراتهم المختلفة . وبذلك يصادف جميع التلاميذ بعض النجاح ، كما يصادفون أسئلة صعبة تحتاج إلى القدرة على التفكير . ومن المستحسن أن ترتب أسئلة الامتحان ترتيباً تصاعدياً من حيث الصعوبة . فالأسئلة السهلة يجب أن تكون فى الصدارة ، إذ أنها تساعد على خلق الثقة فى نفوس التلاميذ العصبيين .

ثانياً — وأن تكون من حيث الطول والاتزان بحيث تشغل أمهر التلاميذ طيلة وقت الامتحان ، وإذا لم يتحقق هذا الشرط فشلت الأسئلة فى التفرقة الحقيقية بين أحسن التلاميذ ، وبين غيرهم : وقد يعترض البعض على طول الأسئلة نظراً لأنها تسبب شعوراً غريباً عند الممتحنين ، ويرد على هذا بأن هذا الشعور يزول بالتمرين ، ويجب على المدرسين ، وعلى التلاميذ أن يعرفوا أنه فى امتحان ما لم يتمكن جميع التلاميذ من الإجابة على جميع الأسئلة .

ثالثاً — بعد الانتهاء من التصحيح يجب أن تتأمل النتيجة والدرجات التى حصل عليها التلاميذ ، فبهذا يمكن الحكم على ورقة الأسئلة بأنها معقولة أو غير

معقولة « فالامتحان الجيد » هو الذى تكون نتيجته متمشية مع منحنى التوزيع العادى ، هذا إذا كان عدد التلاميذ كبيراً . وإذا كان هناك عيب فى الامتحان أخذ المنحنى شكلا « ملتوياً » ويعرف هذا الالتواء فى اللغة الإنجليزية باسم Skewness . وقد يكون هذا الالتواء بشكل « إيجابى » أو بشكل سلبى ، والالتواء الإيجابى دلالة قاطعة على عيوب واضحة ، وظاهرة فى الامتحان كسهولة الأسئلة أو سهولة التصحيح أو الغش . كما يستدل من المنحنى على صعوبة الأسئلة أو ضعف الطلبة . . إلخ من العوامل .



وعلى الرغم مما يوجه إلى الامتحانات من نقد فإنه لا يمكن الاستغناء عنها ، وذلك لأهميتها ، ولأنها أيضاً لا تخلو من فوائد منها :

١ ـ أنها تذكى روح الهمة فى التلاميذ وتمكن الكثير منهم من بذل الجهد ولم شتات معرفتهم المهوشة وتكوين نسيج علمى عقلى مهضوم .

٢ ـ لها أثر تهذيبى عظيم فى الحياة المدرسية .

٣ ـ أهميتها عظيمة للمدرس فهى تقيس كفايته كمدرس ، وتذكى فى نفسه الحماس كى يتقدم ، ويعدل من طرقه إذا أثبتت النتائج إخفاقه .

٤ – أن الامتحانات تمدنا بمعرفة حالة كل طفل على حدة كما أنها أيضاً تفشى سر طرق التدريس إن كانت قوية أو ضعيفة .

٥ – تشخص الصعوبات التى يلاقيها الطالب فى دراسة المادة ، والمعلم فى تدريسها .

ومما لا شك فيه أن هناك أموراً تربوية هامة تعجز الامتحانات عن قياسها ، إذ أن المقياس الحقيقى للتربية لا يتوقف على مقدار التحصيل العلمى بقدر ما يتوقف على مدى عمق ، واتساع ، واستمرار ميول تلاميذنا التى يكونونها أثناء حياتهم الدراسية ، ومع تسليمنا بهذه الحقيقة فإننا لا يمكننا إنكار أهمية العلم والمعلومات فى عملية التربية ، وليس ثمة أى تعارض مطلقاً بين الميل ، والمعرفة ، وإذا أخذنا « الأخلاق » كمقياس للتربية وجدنا أنه حتى فى هذه الحالة يلعب العامل العقلى دوراً واضحاً فى بناء الأخلاق . والواقع أن الأهداف المثالية للتربية لا يمكن أن تتعارض مطلقا مع النتائج الطيبة للامتحانات .

من ذلك يتبين لنا أن الامتحانات لا غنى للتعليم عنها ، وأنها أصبحت جزءاً متميزاً فى تسيير عجلته ، فهى لازمة فى الفصل ، ولازمة فى المدرسة ولازمة كوسيلة للكشف عن مدى هضم الطفل للمادة قبل أن ينتقل إلى مادة أرقى . وإذا كان الأمر كذلك فجدير بنا أن نتساءل : متى ، وكم مرة يعقد الامتحان للتلاميذ ؟ تعقد الامتحانات فى بعض المدارس فى نهاية كل فترة دراسية ، وفى نهاية العام يعقد امتحان عام . أما بعض المدارس الأخرى فتعقد الامتحان مرة فى نصف السنة ومرة فى آخر العام . وهذا أمر يتوقف غالباً على أمور إدارية ، فإذا كان المنهاج معداً لسنة دراسية فلا بد عندئذ من أن يكون هناك امتحان عام يعقد فى نهاية العام ، يضاف إليه امتحان أو أكثر أثناء العام الدراسى ، ويستحسن أن يكون فى نهاية فترة من الفترات . أما إذا كان المنهاج لنصف سنة دراسية ، وإذا كان النقل من فرقة إلى أخرى يحدث فى نهاية ستة شهور ، فيعمل امتحان واحد للفرقة الواحدة كل ستة شهور . هذا ويأخذ الامتحان شكلا من أشكال ثلاثة : فهو إما تحريرى ، أو شفهى ،

أو عملى ، وقد تحتم الضرورة اتخاذ الوسائل الثلاث أو اثنتين منها فقط لقياس كفاية التلميذ ، ومن المستحسن ألا نقتصر على وسيلة واحدة منها ، فالامتحان التحريرى يكشف عن قدرة الممتحَن على ترتيب الأفكار ، وتنظيمها ، كما يبرز أسلوبه ، ومدى هضمه للحقائق - أما الامتحان الشفوى فيكشف عن لباقة التلميذ ، وسرعة فهمه ، وقوة ذاكرته ، وحسن معالجته للمواقف الجديدة . والامتحان العملى يكشف عن مرونة أصابع التلميذ ، ومهارته اليدوية وملاحظته ، وذكائه العملى .

والآن وقد عرضنا للامتحانات وما يكمن وراءها من مشاكل مختلفة ، وآراء متضاربة ، وأدلينا برأينا ، وقررنا ما عنّ لنا صوابه من الأحكام - نرى أن ندع المجال لغيرنا من أصحاب المذاهب الفلسفية المختلفة ليعلنوا لنا رأيهم ، وما يلوح لهم من وسائل ناجحة فى تحقيق الهدف التربوى من الامتحانات وما يرونه من الأساليب الناجعة لتفادى ضرر هذه المشكلة وما تحمله فى طيها من عقد وأزمات . وهدفنا من ذلك أن نستبين وجهات النظر المختلفة ، حتى يكون القارئ على بيّنة من أمره حين يفضل إحداها على الأخرى ، وحين يحاول أن يكون لنفسه رأياً خاصًّا أو فلسفة جديدة فى هذا الموضوع .

حـ - الامتحانات فى ضوء المذاهب الفلسفية

إن طبيعة ووظيفة الامتحانات الحالية ، وكيفية إدارتها من الموضوعات التربوية التى قتلت بحثاً فى أيامنا الأخيرة . وقد أثبت ذلك أن كل فرد تقريباً أصبح يتبرم بكل نوع من أنواع الامتحانات المعروفة . ومع ذلك ، وعلى الرغم من هذا التبرم لم يقبل واحد من رجال التربية والتعليم إلغاء الامتحانات إلغاء تامًّا . وقد يرجع السبب الرئيسى لهذا التبرم إلى أن جميع المدرسين يعرفون الكثير من الحالات التى يرسب أصحابها على الرغم من قدرتهم ومثابرتهم على العمل ، وهذا فى نفس الوقت الذى ينجح فيه غيرهم من التلاميذ الذين هم دونهم قدرة ومثابرة. لذلك يشعر رجال التربية بشىء من التحدى عند حدوث

مثل هذه المآسى ويحاولون قدح زناد أفكارهم للبحث عن مقياس أكثر دقة لقياس تحصيل وقدرة التلاميذ وهم يظنون أن الوقت قد حان لضرورة معرفة بعض الطرق لقياس التحصيل المدرسى بحيث تكون نتيجة القياس متناسبة مع قدرات التلميذ العامة . على أن ما اخترعه بعض رجال التربية من اختبارات تعرف باسم « الاختبارات الحديثة » « The new style examinations » مازال ينظر إليها غيرهم من المربين نظرة سخرية ، كما أن بعض الأهداف أو النواحى الموضوعية التى يضعها بعض الممتحنين نصب أعينهم قد تبدو غير مقبولة فى أعين غيرهم : والواقع أن مناقشة كبار رجال التربية فى هذا الموضوع قد تبدو مناقشة ثائرة غير مستنيرة ، وربما كان الخلاف أعمق من أن ينتبه إليه كل من الطرفين المتخاصمين . وقد يكون هذا الخلاف عميقاً جداً بحيث يقترب من ذلك الخلاف الذى تدور رحاه بين أنصار هذه الفلسفات الرئيسية الثلاث وهى : الواقعية ، والمثالية ، والعملية . وإذا وقفنا بين مفترق طرق تلك الفلسفات فلا بد من أن نختار التوازن بينها لنخرج بفلسفة ذاتية ولنشق الآن طريقنا إلى تلك الفلسفات الثلاث :

١ — الفلسفة الواقعية

ا — يحتم الواقعى : على الممتحن أن يكون عليماً بالأهداف التى يرمى إليها . فما يبحث عنه لا يعدو أن يكون تحصيلا موضوعياً من جانب التلاميذ : ويقصد بهذا القدرة على تكرار المعلومات الموضوعية ، وعلى إثبات فهم العلاقات الموضوعية الداخلية فى دراسة أى موضوع من الموضوعات : وهذا الفيلسوف الواقعى نفسه يتوقع أن يبتدع الممتحن مقياساً موضوعياً لقياس هذا التحصيل الموضوعى . وإن ما يثير غضب هذا الفيلسوف هو الاهتمام بالمستويات ، ووجهات النظر الذاتية سواء أكان هذا من جانب التلميذ أم من جانب الممتحن .

ومن أجل هذا لا تلحقنا الدهشة إذا ما عرفنا ان هذه العقلية الواقعية تشك

فى قدرة المدرس على تقدير التلميذ و « الحكم » عليه . ولقد عرضت أوراق الامتحانات من « نوع المقال » Essay Type على عدد ليس بالقليل من المدرسين ليقدرها كل منهم فكانت النتيجة متفقة تماماً مع ما كان يتوقعه كل عضو من أعضاء لجنة الامتحان . ومعنى هذا أن مدرساً من المدرسين وليكن « ا » قد يرتب ثلاث أوراق من أوراق الإجابة بالشكل الآتى : ورقة فى المرتبة الأولى ، وورقة فى المرتبة الثانية ، وورقة فى المرتبة الثالثة ، أما المدرس « ب» فقد يرتب نفس الأوراق الثلاث بشكل عكسى : أما المدرس « حـ » فقد يتصور أن الأوراق الثلاث جميعها فى مستوى واحد وأنها مثلا فى المرتبة الثانية .

ومن أكبر العيوب التى توجه إلى الأسئلة التقليدية صعوبة تصحيحها . ومنذ سنوات مضت بدأت التربية الحديثة توجه النقد اللاذع للامتحانات ، وتوالى عليها الحملات ، ولقد أثبتت التجارب أن عنصر المصادفة ، والعامل الشخصى لهما أكبر الأثر فى تقدير نتائج الامتحانات ، لدرجة أن أكد البعض أنه لاتوجد مقاييس حقيقية للتقدير ، وأنه إذا اتفق اثنان فى تقدير درجة ما ، فإن هذا الاتفاق لا يكون إلا من قبيل المصادفة . ويقول الأستاذ « ب . واليس »[١] B.C. Wallis وهو من كبار هيئة المتحنين الإنجليز ما يأتى : « نحن جماعة الممتحنين لم نتدرب قط على مهمتنا التى نقوم بها . فنحن فى أشد الحاجة إلى مدرسة أو معهد لتدريب الممتحنين على التقدير ، كما أننا فى مسيس الحاجة أيضاً إلى معهد يبحث نتائج الامتحانات . إن أطفالنا ، وفلذات أكبادنا هم فى نظرى أكثر أهمية من النباتات ، ومع ذلك فنحن نتساءل ما هى المدرسة التى يمكن أن نعتبرها بمثابة حقل لتجارب التربية الحديثة ؟ وأين معهد الأبحاث الخاصة بالامتحانات الذى يمكن أن نتتبع فيه مدى نجاح ما عالجناه وما سنعالجه من مشاكل » ؟

وكى نزيد القارئ توضيحاً نسوق إليه بعض الأمثلة التى بها يثبت إخفاق

---

(١) B. C. Wallis; Education in a Changing Commonwealth, p. 11.

تقدير الممتحنين لأوراق الإجابة .

أولا – لقد أثبتت التجارب التى قامت بها لجنة الامتحانات المدرسية بجامعة « درهام » ، أن هناك اختلافات عظيمة بين المصححين فى تقدير الدرجات . وكانت التجربة قائمة على تصحيح أوراق الإجابة فى اللغة الإنجليزية ، قام بالتصحيح فيها سبعة من المدرسين المتمرنين ، وقد تصادف أن سبعا من أوراق الإجابة أرسبها اثنان من المصححين فلما عرضت على غيرهما من المصححين نجحت جميعها ، وكان نجاح بعضها نجاحاً مشرفاً للغاية .

ثانيا – أقيم امتحان للتاريخ فى إحدى الجامعات الأمريكية وقام بتصحيح الإجابة فيه ستة من الأساتذة ذوى الكفاءة الخاصة ، وكان من المقرر أنه إذا رسبت إحدى الأوراق عند أحد المصححين فلا بد من عرضها على بقية الأعضاء لإبداء رأيهم فيها ، وقد تصادف أن قام أحد هؤلاء المصححين بعمل نموذج للإجابة ليستعين به فى التصحيح ، ولكن من سوء حظ هذا المصحح أن خلط هذا النموذج بغيره من الأوراق الراسبة ، فمر هذا النموذج على بقية المصححين ، فتعرض بذلك الأستاذ المحترم للرسوب من بعض زملائه .

ثالثاً – عملت تجارب أخرى واسعة النطاق فى كل من أمريكا ، وأوربا ، وكانت نتائجها مخيبة لآمال رجال التعليم ، وذلك لأنها تمخضت عن حقائق ما كان يؤمن بها المهيمنون على شئون الامتحانات ، إذ أثبتت هذه التجارب أن ورقة الإجابة الواحدة قد ينالها من أحد المصححين درجة تكاد تقترب من درجة الكمال ، بينما تنال من مصحح آخر الرسوب التام ، وبذلك اختلف تقدير المصححين اختلافاً واضحاً ، وظهر هذا الاختلاف بوضوح فى المواد التى تحتم الإجابة فيها استخدام طريقة الموضوعات ، كما هو الحال فى المواد الاجتماعية ، والإنشاء ، ومما يثير الدهشة حقاً أن المصحح الواحد قد يختلف تقديره لإجابة من الإجابات إذا عرضت عليه تلك الإجابة فى مناسبات مختلفة : فقد عرضت مجموعة من الأوراق – بعد مدة من الزمن – على نفس الممتحن الذى سبق أن قدرها ، وقد وجد أنه هو نفسه يختلف مع

نفسه فى تقديرها ، وقد يعكس ترتيبها لدرجة أنه قد يضع فى المرتبة الثالثة بعض الأوراق التى كانت فى المرة السابقة ضمن أوراق المرتبة الأولى ، كما قد يضع بعض أوراق المرتبة الثالثة فى الصف الأول .

وخلاصة هذا القول أن الممتحنين بشر ، وأن هذه التجارب أثبتت ما يعرفه الجميع من ضعف الطبيعة البشرية ، وتأثرها . ولم تقتصر هذه التجارب وأمثالها على التاريخ والأدب فحسب ، حيث يتوقع الجميع اختلافاً فى الآراء ، ولكنها أجريت أيضاً على « العلوم » ، وحتى على « الرياضة » وكانت النتيجة اختلافاً واضحاً فى آراء المصححين حتى فى المواد التى كان يتوقع الجميع توافق الآراء فيها .

ولما أثبتت التجارب أن « حكم » المدرسين على التلاميذ يتأثر بناحية الضعف البشرى ، والناحية الذاتية ، بدأ أنصار الفلسفة الواقعية يبحثون فيما إذا كان من الممكن البحث عن طريقة لا تتأثر أسئلتها ، ولا الإجابات عنها بالاختلافات الذاتية ، كما بدأوا يبحثون أيضاً عن الأسئلة التى تقيس حقيقة المعلومات وتكشف عن كنه عقلية التلميذ ، ومبادئه ، ولذلك نجد أنهم قد بدأوا يبتعدون كل البعد عن تلك الأسئلة التى تبدأ بالألفاظ المعهودة مثل :

١ – « ناقش هذا المبدأ أو تلك النظرية » إذ أن كلمة ناقش لا بد ، أن تقحم عناصر ذاتية فى الإجابة .

٢ – « اكتب ملخصاً عن موضوع من الموضوعات » لنفس السبب السابق ذكره .

٣ – أسئلة « هل تظن . . . أن كذا ، وكذا . . . وإذا كان الأمر كذلك فلماذا . . ؟ »

٤ – أسئلة (ماذا تفضل . . . مع ذكر السبب . . ؟ »

٥ – أسئلة « عبر بعبارتك عن . . . كذا ، وكذا . . . ؟ »

٦ – أسئلة « كيف تعالج موقفا من المواقف . . . ولماذا ؟ »

أما المجال الذى لا تختلف فيه الآراء فقد حصره الواقعيون فى أمرين هامين هما :

أولا ـ مجال الحقائق أو ميدان المعرفة .
ثانياً ـ مجال العلاقات .

ففى مجال الحقائق الموضوعية يضع المتمحن قائمة بالحقائق الهامة نصب عينيه ثم يبتكر أسئلة مبسطة ليرى بعينى رأسه هل يعرف تلاميذه تلك الحقائق أو لا يعرفونها ، فالأسئلة التى يضعها سهلة بسيطة بطبيعتها تبتعد كل البعد عن الغموض ، كما تبتعد أيضاً عن اختبارات الذكاء العامة ، وقد تأخذ هذه الأسئلة أشكالا مختلفة نذكر بعضها على سبيل المثال لا على سبيل الحصر :

١ ـ أسئلة الخطأ ، والصواب .
٢ ـ أسئلة الاختيار من إجابات متعددة .
٣ ـ اختبارات التكميل .
٤ ـ اختبار الربط .
٥ ـ اختبار الترتيب .
٦ ـ اختبار التوفيق .

وإليك نبذة مختصرة عن كل من هذه الأسئلة والاختبارات .

١ ـ أسئلة الخطأ ، والصواب :

يسأل الطفل سؤالا معيناً ، وتذكر عدة أجوبة مختلفة لهذا السؤال بعضها صواب وبعضها خطأ ، ويطلب من الطفل أن يضع علامة الصواب أمام الإجابة الصحيحة ، وعلامة الخطأ أمام الإجابة غير الصحيحة : وسنحاول أن نذكر بعض الأمثلة .

مثال ١ : بعض العبارات الآتية صحيحة والبعض الآخر خطأ ، فإذا كانت العبارة صحيحة فضع علامة الصواب (✓) على الخط المنقط ، وإن كانت خطأ فضع عليه علامة (×) .

(ا) المستقيم أقرب بعد بين نقطتين . . . .
(ب) تكثر التماسيح فى شاطئ البحر الأبيض قرب الإسكندرية .....
(حـ) تقع القاهرة على خط الاستواء .

٢ ـ الاختيار من إجابات متعددة : ومن أمثلتها ما يأتى :

(ا) إن مكتشف أمريكا هو : دريك ـ كولمبس ـ كوك ـ رالى » .

(ب) عاش « شكسبير » فى عهد : (هنرى الثامن ـ أليصابات ـ الملكة آن ـ جورج الثالث) .

(ح) إن أول من أدخل التبغ فى إنجلترا هو (حنا كابوت ـ توماس كروميل ـ سير والتر راى ـ روجر ألان) .

(د) إن رئيس الوزارة الإنجليزية إبان الثورة الفرنسية هو : (وليم بت ـ روبرت والبول ـ روبرت بيل ـ وليم إيوارث غلادستون » .

(ه) إن الذى انتصر فى موقعة الطرف الأغر هو : (ولنجتن ـ دريك ـ غوردن ـ نلسن » .

٣ ـ اختبار التكميل :

وهذا الاختبار عبارة عن جمل ، وعبارات تحذف بعض كلماتها أو عباراتها ، ويطلب من التلميذ تكملة الجملة بما يملأ فراغ الكلمات المحذوفة

مثال : أمامك عبارات والمراد تكملتها :

(ا) ترجع شهرة المحلة الكبرى إلى . . .

(ب) إن أهم الصناعات القائمة فى محافظة قنا هى . . . . وذلك لوجود . . . وتصدر هذه السلع إلى بقية القطر بواسطة . . . وذلك . . . . ؟

(ح) إن التربية الحقة هى تلك التربيةالتى تضع التلاميذ أمام .... تصارعها وتصارعه وتكون النتيجة ذلك . . .

٤ ـ اختبار الربط :

يوفق التلميذ بين الألفاظ أو بين العبارات المرتبطة أشد الارتباط ببعضها

١ ـ الصيف النجاح

٢ ــ الشتاء	العرق
٣ ــ شهر رمضان	اللعب
٤ ــ الامتحان	الأمطار
٥ ــ الطفل	الصيام

٥ ــ اختبار الترتيب :

وفى هذا الاختبار يعطى الطفل أو التلميذ مجموعة من الكلمات أو من العبارات ويطلب منه ترتيبها :

مثلا : (١) الحرارة . . . (٢) بخار الماء . . (٣) التصاعد . . .
(٤) التكاثف . . . . (٥) المطر

(١) ٣ . . . . . (٢) ٥ . . . . . (٣) ٧ . . . .
(٤) ٩ . . . . (٥) ١١ . . . .

٦ــ اختبار التوفيق :

وهذا عبارة عن جدولين أحدهما للأسئلة ، والآخر للأجوبة ، ولكن الأجوبة توضع بغير ترتيب الأسئلة ، ويكلف الطفل وضع كل جواب أمام السؤال الذى يتفق وجوابه أو يضع رقم الإجابة بدلا منه .

١ ــ متى تبدأ إجازة وسط السنة ؟	جمال عبد الناصر
٢ ــ من الذى أمم قناة السويس ؟	فى أوائل فبراير
٣ ــ متى خلع الملك السابق عن عرشه	فى ميدان المحطة
٤ ــ أين يوجد تمثال رمسيس ؟	فى ٢٦ من يوليو سنة ١٩٥٢

تلك هى الاختبارات الحديثة التى يلخص الأستاذ « برنكلى » Brinkley[١] مزاياها فيما يأتى :

أولا ــ إن الاختبارات الحديثة اختبارات موضوعية لا تتأثر مطلقاً بالعوامل

---

(١) Brinkley: Values of New Examination p. 5-7.

الشخصية ، ولا بالأهواء الذاتية ، كما أنها لا تعطى للمصحح مطلقاً فرصة التأثر بعوامل ثانوية كحسن الخط أو القدرة على التعبير ، وترتيب الأفكار .

ثانياً — هى أكثر ثباتاً من الامتحانات التقليدية ، وتوزيع الدرجات فيها أكثر اتساعاً ، وبذلك تكشف عن نواح كثيرة لا يتأتى للامتحانات القديمة الكشف عنها .

ثالثاً — إن الامتحانات الحديثة تمتاز بتعدد أسئلتها ، وبكثرتها ، وبذلك تشمل مقداراً كبيراً من المادة المراد الامتحان فيها . وهذا يجعل المدرس يهتم بكل جزء من أجزاء المادة ، ولا يقتصر على حشو أذهان الأطفال بالمهم منها فقط .

رابعاً — إن الاختبارات الحديثة تشجع على تكوين بعض العادات المستحبة . كسرعة التفكير ، وعدم الخروج عن الموضوع ، وفهم الأفكار أكثر من وعيها أو حفظها ، وتحديد الإجابة ، وعدم الاكتفاء بالتعميمات السريعة .

خامساً — إن الاختبارات الحديثة تمكن المدرس من مقارنة فصوله بعضها ببعض أو بعض أجزاء الفصل بالبعض الآخر ، كما أنها تمكنه أيضاً من القيام بالتجارب العلمية فى طرق التدريس ، ومحتوى المادة .

سادساً — إن الاختبارات الحديثة لاتقتصر أهميتها على قياس الأغراض التى ترمى إليها فحسب بل هى فى الواقع اختبارات تعليمية ، وتشخيصية ، وعلاجية.

على أن الاختبارات الحديثة لا تخلو من عيوب جدير بنا أن نذكر منها ما يأتى :

أولا — إن هذه الاختبارات لا تسمح للطفل مطلقاً بأن ينظم أفكاره ، ويرتبها ، وخاصة فى المواد التى تحتاج لإبراز عنصر حسن التعبير .

ثانياً — إن هذه الاختبارات بطبيعتها تتكون من أسئلة متعددة ، وكل سؤال يتعلق بنقطة صغيرة من المادة ، وما دام الأمر كذلك فهذه الاختبارات لا تقيس إلا قدرة الطفل على استيعاب الحقائق الفردية أكثر من فهم الحقائق العامية العامة .

ثالثا — يعتمد تفوق الطفل فى هذه الاختبارات على معرفة الحقائق المجردة أكثر من معرفة العلاقات ، وربط الأسباب بالمسببات ، وهذا من شأنه أنه يؤثر فى صحة الاختبار . فالهدف الرئيسى من الامتحان هو معرفة مدى هضم الطالب للحقائق ، وكيفية استخدامها لا مجرد الحفظ والاستيعاب .

رابعاً — قد تشجع هذه الاختبارات بعض الأطفال على الحدس ، والتخمين .

خامساً — قد تدعوه هذه الاختبارات إلى عدم التفكير فى الموضوع ، فقد يكتفى الطالب باستظهار حقائق متناثرة خالية من الربط ، والمعنى .

سادساً — لا يمكن استخدام هذه الاختبارات فى قياس بعض المواد الدراسية كالرسم ، والخط ، والانشاء .

سابعاً — إنها تحتاج فى تكوينها إلى وقت طويل من المدرس إذ ليس من السهل أن نتصور الوقت اللازم لوضع مائة سؤال أو خمسين كى يقوم الطفل بحلها فى بضع دقائق .

والآن رأينا ما كان من رأى « الرجل الواقعى » فى عمل اختبارات من نوع حديث ، وما كان من أمر هذه الاختبارات ومحاسنها ، ومساوئها ، وعرفنا أن الرجل الواقعى يهتم بأمرين هما : نوع الحقائق ، ونوع العلاقات التى يجب أن يعرفها التلميذ وتقدير التلميذ بمقدار ما يهضمه من تلك الحقائق ، وما يعرفه من تلك العلاقات — على أن ما يتصوره مدرس من المدرسين قد ينطوى على حقائق هامة قد يتأثر بالناحية الذاتية ولذلك نجد أن الواقعى يحاول التخلص من ذاتية المدرس ومن تأثير العنصر الشخصى بشكلين أو بطريقتين هما :

أولا — يطلب من أحد المدرسين وليكن « ا » أن يكتب قائمة بالحقائق الهامة لمادة من المواد والعلاقات الهامة فى تلك المادة ، ثم تعرض هذه القائمة ، على مدرسين آخرين ، وليكونوا ب ، حـ ، د ويطلب منهم الحكم عليها ، وبهذا الشكل وبالاحتكاك بين المدرسين يمكن التخلص من العناصر الذاتية التى تتحكم فى الأسئلة ، وتصبح الأسئلة مصدقة لقول الشاعر الإنجليزى : —

What remains will be so pure,

It will bear The examination of the most severe.

وحتى هذا لا يطمئن إليه الواقعي من المربين إذ أنه لاحظ أنه حتى هذه اللجان من كبار الممتحنين كثيراً ما تقوم بوضع أسئلة يتمكن أي تلميذ من الإجابة عليها بسهولة أو لا يتمكن أي تلميذ من الإجابة عليها قط . وفي نظر الواقعيين أن أي سؤال عديم « القيمة الشخصية » لايساعد على فصل « الناجحين من الراسبين »، هو سؤال لا قيمة له . ولا يستحق أن يوضع في ورقة من أوراق الامتحان سواء اعتقد المدرس أنه سؤال هام جدير بالطفل أن يجيب عليه أو لم يعتقد. الطريقة الوحيدة للحكم فيما إذا كان للأسئلة « قيمة تشخيصية » أم لا هي تطبيقها على تلاميذ أقوياء ، وعلى تلاميذ ضعفاء كي نتمكن من معرفة قيمة الأسئلة ذاتها . وبعبارة أخرى يجب أن تكون الأسئلة مقننة ، ويجب أن نحاسب تلاميذنا على إجاباتهم بقياسها على ما عندنا من إجابات مقننة .

وبهذه الطريقة يتمكن « الواقعي » من ابتكار اختبارات تتلخص من عنصر الذاتية من جانب التلاميذ ، ومن جانب الممتحن ، ومما لا شك فيه أن مثل هذا الإعداد لهذه الأسئلة لا بد وأن يكلف الممتحن جهوداً جبارة ، ووقتاً طويلا . ولكن بعد ما يتمكن المدرس من عملها يسهل عليه أن يطبقها في أي وقت وبأقل جهد . إن مثل هذه الاختبارات هي بدون شك تتمثل فيها الكفاية ، وتربط النهاية العظمى للتحصيل الموضوعي بالنهاية الصغرى للمجهود .

٢ ــ المذهب المثالي في عمل الامتحانات

إن الرجل المثالي يمتاز بوضوح الهدف أمام عينيه ، وهذا الهدف لا يخرج عن الوصول إلى أقصى ما يمكن أن تصل إليه قدرات الشخص الذاتية . ولذلك نجد أنه يبحث ، ويفتش عن أسئلة الامتحانات التي تعمل بطبيعتها على تنشيط عقل الطالب إلى أقصى حد ممكن ، وبذلك يتمكن من أن يشجع الممتحن على أن يلم شتات نفسه ويبذل أقصى جهده في الإجابة على الأسئلة . ولما كانت شخصيات الأفراد تختلف فيما بينها اختلافاً كبيراً كان نوع الأسئلة

التى يرمى المثالى إلى البحث عنها يناقض تمام المناقضة تلك الأسئلة التى يرمى « الواقعى » إلى ابتداعها . فالواقعى يبحث عن أسئلة يمكن أن يجاب عنها بشكل صائب ، وبطريق واحد . أما الرجل المثالى فيبحث عن الأسئلة التى لا يتفق طالبان فى الإجابة عليها ، والتى تتحدى بطبيعتها قوة كل طالب على حدة . فالأسئلة التى يمكن الإجابة عليها بوضع علامة الصواب أوالخطأ أمامها أو بوضع خط تحت نوع الإجابة — مثل هذه الأسئلة لا تروق مطلقاً فى نظر الرجل المثالى . والتلميذ إما أن يعرف هذه الأسئلة أو يجهلها ، وهو فى كلتا الحالتين لا يشعر مطلقاً باللذة فى عرض آرائه الصائبة ،ولا يشعر بمرارة الألم إذا كانت إجاباته خاطئة .

فالأسئلة التى يحبذها « الرجل» المثالى هى بعينها الأسئلة التى يرفضها« الرجل الواقعى » . أسئلة تأخذ شكل (ناقش — اشرح — انتقد) وهذا نوع من الأسئلة كفيل فى نظر المثالى بأنه يتيح الفرصة للتلميذ كى يبرز شخصيته ويبرز معرفته ، ويدلى بذكائه ، وبقدراته الخاصة . على أن نوع الإجابة التى يتطلبها الرجل المثالى هى نقيض الإجابة التى يتطلبها الرجل الواقعى . فالمثالى يتطلب « المقال » ، والمقال يتيح للفرد الفرصة للتعبير ، ولإبراز عمق البصيرة ، وللنمو الشامل . وفوق هذا تبرز العبقرية . زد على ذلك أن مثل هذه الأسئلة تتيح للتلميذ فرصة تحدى الشىء المجهول بخلاف أسئلة الحقائق ، وأسئلة المعرفة فى نظره بعيدة عن الناحية الجمالية ، ولا تفسح المجال للتعبير عن الذاتية . فالأسئلة المبنية على مشاكل هى النوع الذى يتطلب عبقرية وقدرة ، وهى بعينها الأسئلة التربوية .

وإذا كان المقال ضرباً من ضروب التعبير عن العنصر الذاتى فكيف يمكن تصحيح مثل هذا الشىء ؟ هل هناك مبادئ معينة يتمكن الممتحن من الاستعانة بها ؟ أو تصحيح مثل هذه الاجابات أمر ذاتى أيضاً ؟ إن الرجل المثالى يؤمن إيماناً قاطعاً بأن الإجابة على الأسئلة المقالية تحتاج إلى أمرين هامين ، هما : القدرة على الحكم ، والبصيرة النافذة فى تصحيح المقال .

ولما كان يعتقد أن القدرة على الحكم ، والبصيرة النافذة لم يصحبا بالأمور الهامة لدى المربى الحديث فى الوقت الحاضر ، لذلك نراه ينادى بأن المبادئ التى يجب أن تطبق عند تصحيح المقالات هى مبادئ العقل نفسه ، وهذه المبادئ هى :

١ ــ القدرة على الفهم Comprehensiveness

٢ ــ الوضوح Clearness

٣ ــ النشاط العقلى Vigour

٤ ــ الوحدة Unity

٥ ــ العمق Depth

٦ ــ العبقرية Originality

فإذا كان كاتب المقال قد تمكن من أن ينظر إلى المشكلة بعين فاحصة ، وأن يجعل مقدمة مقاله ، وطريقة عرضه ، وخاتمته مرتبطة متصلة بصلب المشكلة ، وإذا كانت الأدلة التى أدلى بها تؤدى إلى نتيجة واحدة محتملة . وإذا كانت النتائج وثيقة الصلة بمقدماتها ، وإذا كانت حركة الأفكار منتظمة . عندئذ يحكم الرجل المثالى على المقال بالامتياز ، وهذا يدل فى نظره على عقلية من النوع الممتاز تمكن صاحبها من الكشف عن الصفات العقلية اللازمة لحل المشكلة فى وقت محدد هو وقت الامتحان .

وثمة نقطة هامة جديرة بالذكر . « فالواقعى » يصحح الإجابات بألفاظ هى صواب أو خطأ ، ويقصد بهذا أن الإجابات صحيحة بالقدر الذى ترتبط به وتتفق مع مستويات الحقائق ، وإذا كانت الإجابات خاطئة فمعنى هذا أنها لم تصل إلى ذلك المستوى الذى يتفق ، والحقائق العامة . فالمقياس الذى يقيس به الرجل الواقعى قيم الأشياء هو معيار « ربطها بالحقائق » fact correspondance أما الرجل المثالى فلا يهتم مطلقاً بارتباط الإجابة ارتباطاً موضوعياً بالحقائق أو عدم ارتباطها . كما أنه لا يهتم مطلقاً إذا كان الطالب يتفق مع الممتحن أو لا يتفق . وكل ما يهمه هو الصفات العقلية التى يبرزها كاتب

المقال ، فإذا كان التماسك ، والعمق ، والعبقرية واضحاً كانت درجة المقال عالية . وإذا كان التماسك ، والعمق واضحين ، ولكن التلميذ يكرر مذكراته التى استقاها عن أستاذه بمعنى أن الصفات العقلية الظاهرة هى صفات المدرس لا التلميذ كانت درجة المقال منخفضة . فمعيار قياس المقال فى نظر المثالى هو التماسك ويقصد بالتماسك والانسجام ، تلك الوحدة المنظمة المؤسسة على موجة واحدة من موجات البصيرة .

إن هذه الاختلافات الواضحة بين وجهتى النظر « الواقعية » ، « المثالية » لها أثر واضح فى التطبيقات التربوية وفى النظريات التعليمية . ويتضح أثرها إذا كان الامتحان من ذلك النوع الذى ستسمح نتائجه لصاحبه فى المستقبل بمجانية لمتابعة التعليم أو بمكافأة أو وظيفة ، ولذلك لا بد وأن يبدو الخلاف واضحاً وظاهراً إذا كان معظم الممتحنين من « الواقعيين » أو من « المثاليين » . فقلما تخلو لجنة من لجان الامتحان من النوعين ، وإذا كان هناك اختلاف بين الممتحنين من حيث المبدأ ومن حيث طريقة الامتحان فلا بد وأن نتوقع اختلافاً من حيث النتيجة ، وهناك خطر أخلاقى واضح يظهر فى طريقة تطبيق الواقعيين لامتحاناتهم ، فمعيار الاتفاق مع الحقائق قد يكون معناه عملياً ، الاتفاق التام مع آراء الأستاذ ، وهذا ما لا يرضاه المثاليون ، وهذا أيضا الامر الذى لم يتخذ ضده جماعة الواقعيين الحيطة . فالخنوع لا العبقرية هو من منتجات طريقة الواقعيين . وعن ذلك فلا بد وأن يحدث خلاف فى التقدير بين الفريقين ، ويكون خطره واضحاً فى حياة التلميذ .

٣ — البراجماسيون ، ورأيهم فى الامتحان

إن « الرجل البراجماسى » يلاحظ الاختلاف فى الأهداف التى يرمى إليها كل من « الواقعى » و « المثالى » فيجد أن « الواقعى » يبحث عن مقياس مريح ، وثابت النتائج ، لقياس التحصيل الموضوعى . فالواقعى عندما يمتحن الطفل ، لا يحاول أن يربى مطلقاً ، ولكنه يهدف إلى قياس النتائج الموضوعية

التى أمكن الوصول إليها بطرق أخرى . أما الممتحن المثالى فهو فى امتحانه يحاول أيضاً أن يستكمل تربية التلميذ، ويحاول استكمالها بطريقته الخاصة ، فيطرح أمام الطالب موضوعات من نوع المقال وهذه الموضوعات تحتاج بطبيعتها للمناقشة ، ولاستثارة أكبر طائفة لدى التلميذ الممتحن للاجابة والبراجماسى لا يرى فى طريقة المثالى وسيلة لقياس تحصيل التلميذ الناتج عن طرق تعليمية أخرى . ويمكن أن نلخص أوجه الخلاف فى نقطتين : هما : على التلميذ فى امتحان معين أن يمر بمجال عظيم الاتساع ووقته محدد بوقت الامتحان . ومعنى هذا أن على التلميذ أن يعالج أربع أو خمس مشاكل أو مقالات مرتبطة بأجزاء المنهج المختلفة بدلا من أن يكتب مقالا واحد مرتبطاً بجزء محدد من المنهاج ، ومعنى هذا أيضاً أن وقت الامتحان المحدد يحتم عليه أن يحدد مدى الوقت الذى يجب أن يخصصه لكل سؤال . ولما كان بعض التلاميذ يحسنون الإجابة تحت ظروف الامتحان بينما البعض الآخر لا يجيدها ، لذلك وجدنا البراجماسى ـــ ولو أنه لا يعارض فى أن مثل هذه الامتحانات حافز عظيم الأهمية ـــ يشعر أنه لا يمكن الاعتماد عليها كوسيلة لقياس تحصيل التلميذ .

« والبراجماسى » مثله كمثل « الواقعى » يقنع بأن تتحقق أهداف التربية والتعليم فى الوقت المخصص للدراسة ، وهو يلجأ إلى فترات الامتحان لقياس مدى النجاح العام الذى استطاع تلميذ من التلاميذ إحرازه فى مادة من المواد أو فى جزء منها ، فهو لا يهتم بمصطلحات « صدق الامتحان »[١] "Validity" التى تحبذها الاختبارات الحديثة ، إذ يعتقد أن الإجابات « بنعم » من الممتحن ، أو الإجابات « بنعم » من جميع الممتحنين على سؤال معين ، فى نظره لا يعبر عن درجات متساوية من المعلومات الموضوعية . ولكنه مع ذلك يعتقد أن هذه الطريقة ترتبط ارتباطاً عالياً مع غيرها من الطرق التى تستخدم لقياس تحصيل

---

(١) معنى صدق الامتحان أن تكون المعلومات التى يختبرها هى نفس مايراد اختبارها فإذا كان الامتحان فى مادة التاريخ فليس من العدل أن يكون للإنشاء أو الخط أو الهجاء أو الرسم أو النظافة والتنظيم نصيب فى تقدير الدرجة .

التلميذ الموضعى ، كما أنه من السهل جداً تطبيقها تطبيقاً عملياً . ويقول البراجماسى إذا كان من نتائج هذه الطريقة البسيطة القدرة على ترتيب التلاميذ بشكل لا يقل عن أعظم الطرق التى يستخدمها أمهر الممتحنين فلماذا إذن لا نترك أمر التربية لفترات الدراسة ، ولماذا لا نستخدمها عند رغبتنا فى قياس قدرة التلميذ على التحصيل ؟

فالبرجماسى يتفق مع الواقعى فى طريقة الامتحان ولو أنه يخالفه من حيث المبدأ . ولكنه لا يهتم بالامتحانات نفس الاهتمام الذى يوليه لها الرجل « الواقعى » . وهو يرى أن تحصيل التلميذ لا يعدو أن يكون قدرته على حل المشاكل التى تجابهه فى المعمل أو فى الفصل بنجاح : ولكنه يرى أن هذه المشاكل جميعها نوعية . كل منها تحل بطريق خاص . وإذا ما حلت هذه المشاكل فلا داعى مطلقاً لعمل الامتحانات . وقيمة الامتحانات عندئذ لا تدرس من وجهة نظر التلميذ كتلميذ ، ولكن من وجهة نظر المؤسسة كمؤسسة : فهى وسيلة اجتماعية مريحة يقبلها البراجماسى . والبراجماسى كمرب يعمل على تقليل قيمتها ، ولا يعطيها من الأهمية إلا القدر القليل . فمثلا لا يعطى للامتحانات النهائية فى بعض المعاهد من الأهمية أكثر من ٢٥ ٪ من التقدير الكلى للطالب : ويعمل البراجماسى على ألا تتبوأ الامتحانات أكثر من القيمة عند تقدير تلميذ ، ويعطى $\frac{٢}{٣}$ التقدير للعمل طيلة العام الدراسى .

ونظراً لا ختلاف الآراء بين وجهات نظر الفلاسفة من الواقعيين ، والمثاليين والعمليين فهناك نزعة ترمى إلى التوفيق وتعرف باسم « الامتحان الشامل » ، وهنا نجد أن المجال متسع فهو لا يقصر على محتوى هذا المنهج أو ذاك ولكن يمتد فيشمل الموضوع كله ، فورقة أسئلة برمتها قد تشمل « المنطق »، و« علم النفس والميتافيزيقا » وقد تشمل جل « التاريخ القديم » أو كل « الأدب اليونانى » أو كل « الطبيعة » أو « الأحياء » وتكون الأسئلة من النوع العام الذى يحتاج فى الإجابة إلى الالمام التام بمجال الدراسة . ومثل هذه الأسئلة من النوع النقدى وتحتاج إلى بصيرة نافذة ويقول فى ذلك الأستاذ « باجلى » ما يأتى :

« إن قيمة الامتحان تتوقف على قوتها فى تحريك صاحبها لبذل مجهود عقلى لتنظيم قدر عظيم من الحقائق والمبادئ بشكل منسق . . فأسئلة الامتحان يجب أن تكون واسعة شاملة ، مصاغة بشكل لا يشجع على مجرد ذكر ما وعته الذاكرة ، ولكن بشكل يكشف عن القدرة على هضم كميات عظيمة من المعرفة ، وربط الحقائق والمبادئ فى شكل منظم »(١)

والامتحانات الشاملة أو المعقولة Comprehensive لا زالت موضوعة فى بوتقة البحث ، وهى كجميع الحلول التى ترمى إلى التوفيق بين الوجهات المتعارضة لا تحظى بالقبول التام ، وهى لا زالت تخفى تحت سطحها مواضع الاختلاف الرئيسية بين أنصار الفلسفة الواقعية ، والمثالية ، والعملية ، وطالما كان الخلاف متعمقاً فنحن نشك فيما إذا كان هذا النوع الجديد من الامتحانات سيعمر طويلا أم لا ؟

المراجع

1. Gallbraith, W : Examinations.
2. Hartog, P.J. and Rodes, E.C. : An Examination of Examinations.
3. Miller, G.F. Objective Tests in High School Subjects.
4. Bagley, W.C. : The Educative Process.
5. Rupert C. Lodge : Philosophy of Education.
6. Green and Birchenough : A Primer of Teaching Practice.
7. T. Raymont : Modern Education.
8. C. Bloor : The Process of Learning.
9. Hughes & Hughes : Learning and Teaching.
10. Ballard : The New Examiner.
11. Wallis, B.C. : The Techique of Examining Children.
12. H. Warld & F. Roscoe : The Approach to Teaching.

١٣ ـــ رابطة التربية الحديثة مشكلة الامتحانات

١٤ ـــ عبد العزيز القوصى : الإحصاء فى التربية وعلم النفس

---

(١) W.C. Bagley; The Educative Process, P. 334.

الفصل الثانى عشر

الاهتمام وبذل الجهد فى التربية والتعليم

Interest and Effort in Education

والآن نتقدم بالقارئ إلى مشكلة هامة من مشاكل التربية هى مشكلة « الدوافع » incentives التى تدفع الأطفال إلى العمل . أهى النظام الذى يغرى أطفال المدارس باستذكار دروسهم أو أن هناك « ميولا طبيعية » يمكن أن يستثيرُها المدرس ؟ أم هل هناك ميول أخرى تدفع بالأطفال إلى تقليد الأعمال ، والاتجاهات العقلية التى يقوم بها الكبار ؟ إن معرفة الإجابة الحقيقية على هذه الأسئلة تتطلب منا أن نتعرض لدراسة مشكلة الاهتمام وبذل الجهد فى التربية والتعليم .

١ — اختلاف الآراء فى القيمة التهذيبية للعمل المدرسى

كانت العقيدة لدى بعض المربين — حتى عهد قريب جداً — أن بعض المواد الدراسية لها قيمة تهذيبية كبيرة ، وهذا هو سر بقائها فى المنهاج الدراسى ، وكانت العقيدة أن التهذيب الذى تحدثه هذه المواد إنما هو تأثير أخلاقى لا عقلى . كما كانت العقيدة الشائعة حينئذ أن هناك بعض مواد « شائقة فى حد ذاتها » وأن هذه المواد ليست بحاجة مطلقاً إلى أن يبذل الفرد منا أى مجهود فى دراستها . فهى مواد جذابة مثل الأدب القومى ، لا سيما التمثيليات الحديثة ، والشعر — والمحاضرات الشائقة المتعلقة بالأسفار أو « العلوم » وخاصة إذا عرضت بالفانوس السحرى أو إذا عرضت عملياً أمام التلاميذ . أو بعض

المواد الثقافية المتعلقة بالنواحى الفنية ، والموسيقية التى يدخل فى نطاقها الفن التطبيقى ، كالنجارة ، والتطريز ، وصنع الفخار ، وصنع المعادن فكل تلك المواد كانت معتبرة مواد شائقة ولكن كان ينظر إليها على أنها عديمة الفائدة من ناحية الأخلاق .

أما المواد الإخرى كالرياضة ، واللغة اللاتينية ، فبالإضافة إلى ما لها من فائدة فى تسهيل فتح ميادين أخرى مغلقة من ميادين الخبرة الإنسانية فقد كانت العقيدة السائدة أنها مواد بحاجة شديدة إلى بذل جهود جبارة متوالية لسنوات عدة ، وبذلك يمكن أن تساهم فى بناء صفات خلقية قويمة كالثبات ، وقوة العزيمة ، والدقة : وقد كان أنصار مبدأ التهذيب أو جماعة الجهوديين — يطالبون تلاميذهم يومياً بأن يقوموا بأداء الواجب — ظنا منهم أنهم بهذه الطريقة يساعدونهم على تقوية إرادتهم فيتمكنون من الصمود أمام أحداث الدهر فى المستقبل وقد كان « وليم جيمس » عالم النفس المشهور من كبار المؤمنين بقيمة بذل الجهد ، ولقد قال فى هذا المعنى « علم الطفل ما تشاء من غير اكتراث برغباته وميوله » .

"It does not matter what you teach a boy, as long as it is distasteful to him".

على أن التقدم الحديث فى علم النفس التربوى قد أثبت فساد هذا الرأى — أعنى فساد القيمة التهذيبية لبعض المواد الدراسية . وكما أثبت أيضاً أنه ليس هناك مادة من المواد الدراسية يمكن أن يحكم عليها بأنها غير سارة . فالإنسان يلذ له دراسة الرياضة ويجد فيها عناصر شائقة . ولا يقتصر هذا على حالات مشاهير الرجال أمثال « ديكارت» ، « ليبنتز » أو « رسل » أو«هوايتهد » فحسب بل ينطبق أيضاً على تلاميذ المدارس ، وتلميذاتها . ومن المحتمل أيضاً أن نجد اللغة اللاتينية سارة وشائقة لا فى نواحى آدابها مثل كتابات « فيرجيل » أو « شيشرون » ، ولكن فى نواحيها اللغوية كذلك ، وهذا ينطبق على تلاميذ وتلميذات المدارس كما ينطبق على طلاب البحث والعلم . وكما

أن الأطفال يحتمون على أهليهم أن يعلموهم القراءة والكتابة عند ما يجدون آباءهم يتمتعون بهذا الفن ، فكذلك هناك أطفال يحتمون على آبائهم أن يعلموهم اللاتينية إذا كان هؤلاء الآباء يتمتعون بقراءتها . وينطبق هذا تماماً على اللغة اليونانية . فكثير من الأطفال يجدون أن دراسة هذه اللغة شائقة ولذيذة ، لا لارتباطها بالقصص المتعلقة « بهومر » أو « يوروبيدس » ولكنهم يعشقون اليونانية كلغة لها قواعدها ، وأسلوبها . والخلاصة أنه لا يمكن أن نقول إن هناك من بين المواد ما يمكن أن نعتبره مادة غير شائقة بالنسبة لعقل الطفل أو لعقل الشاب الباحث .

هذا ولقد أثبتت الاتجاهات السيكولوجية الحديثة أنه إذا تولد « الميل » Interest في نفس الطفل نحو مادة من المواد أقبل عليها إقبالا عظيماً ، فكلما أحب الطفل مادة أقبل على دراستها ، وكلما أقبل على دراستها ازداد عشقاً لها . ولقد أثبتت الأبحاث أيضاً أن مواد الدراسة مهما كانت شائعة يمكن أن تدرس بشكل يعمل على التغلب على المشاق ، ويساعد على بناء الأخلاق ، وبناء على ذلك يختفي ذلك الصراع القديم الذى كان حادثاً بين الاهتمام ، وبذل الجهد . ويعبر « ديوى »[1] عن وجهة النظر الحديثة بذكر المثل الآتى :

إن الطفل الصغير الذى يرغب فى عمل صندوق من الخشب إذا لم يأخذ خطوات إيجابية (عملية) فى هذ الاتجاه ، وإذا وقفت رغبته عند حد مجرد الخيال فسوف لا يستفيد من الناحية التهذيبية ، ولكنه إذا حاول تحقيق هذا الدافع احتاج الأمر لأن يضع أفكاره محل التنفيذ ، فيبحث عن النوع الجيد من الخشب ، ويقيس الأجزاء المطلوبة ويقطعها بالنسب المرغوب فيها ، ويجهز مواده الخام ، ويقوم بعملية نشر الخشب ، وصنفرته ، وصقله . فالطفل الذى يقوم بجميع هذه العمليات يحقق نداء غرائزه ، ويقوم بعمل الصندوق وتتسع الفرصة أمامه « للتهذيب » « وللمثابرة » و « لبذل الجهد » للتغلب على المشاكل ولزيادة معلوماته .

(١) Dewey; The School and Society, p. 39.

ب – المذاهب الفلسفية وعلاقتها بالمشكلة

والواقع أن هناك تذبذباً فى الآراء ، واضطراباً ، فى عقول معظم المربين عن العلاقة الحقيقية بين الاهتمام ، وبذل الجهد ، وهذا التذبذب ، وهذا الاضطراب إن دلا على شىء فإنما يدلان على أننا لم نحلل طبيعة الموقف تحليلا جيداً : ولذلك كان لزاماً علينا أن نتقدم خطوة أبعد من ذلك فى دراسة هذه المشكلة فى ضوء بعض المذاهب الفلسفية .

١ – الفلسة الواقعية

يعتقد جماعة الواقعيين أن « الاهتمام » فى مختلف درجاته أمرٌ « ذاتى » فهو حالة تهيؤ عقلى من جانب الطفل تؤثر بدورها على مدى إقبال الطفل على العمل الموضوعى . فإذا عرض مدرس واقعى درساً من دروس الأدب على تلاميذه ، وليكن عنوان الدرس مثلا أحد مناظر رواية « مجنون ليلى » لأمير الشعراء « أحمد شوقى » فمجرد عرض هذا الموضوع كفيل بأن يثير ميولا متعددة لدى مختلف تلاميذ الفصل : فقد يتجه اهتمام تلميذ منهم إلى معرفة التفاصيل عن « ليلى » العامرية ، بينما يتجه تلميذ آخر إلى الاهتمام « بقيس بن الملوح » ، بينما يتجه الثالث إلى الاهتمام بغريمه « ورد » ، أما الرابع فقد يهتم بمقارنة الغزل العربى بالغزل فى عصرنا الحديث ، وهكذا ... إلخ . أما المدرس الواقعى فيكبت تلك الميول المتعددة مسيراً فى ذلك برغبة عمياء فى إعداد التلاميذ للامتحان ، والانتهاء من المقرر الدراسى ، فيصبغ درسه بصبغة شكلية ، ويرغم التلاميذ على الإصغاء لمناقشات لفظية تدور حول القواعد ، والمصطلحات ، والمقارنات ، ضارباً بميولهم المتعددة عرض الحائط . ومثل هذا العمل كفيل بالقضاء على شتى الميول المتعددة للتلاميذ طالما كان المدرس لا ينشد من وراء درسه سوى تحقيق هدف واقعى واحد هو أداء « الواجب » وإتمام « العمل » . فالواقعية من شأنها إحباط الميول الذاتية وتوجيه النشء إلى الاتصال بالعوامل

الموضوعية المحيطة به اتصالا مباشراً بحيث لا يوجد حائل بين جهاز التلميذ العصبى ، وبين البيئة الطبيعية التى تحيط به . ولاعجب أن نرى التلميذ الذى رُبىّ فى أحضان الفلسفة الواقعية سوف لا يفتح كتاب اللغة اللاتينية بعد ترك المدرسة ، وسوف ينظر إلى أيام الدراسة كشبح مخيف مزعج تفزعه ذكراه .

« فالاهتمام » فى نظر الرجل الواقعى أبعد عن أن يكون عنصراً « ذاتيا » إذ أنه يستبعد هذا العنصر منه. وهو أمر تهذيبى قوامه ضبط الفرد بشكل يجعله قادراً على أن يكيف نفسه فى اتجاه العوامل الطبيعية التى هو جزء منها وبذلك يكتسب بعضاً من قوتها ومن عدم مبالاتها بأقدار الأفراد . «فالتهذيب » هو الهدف المنشـــود وهو بطبيعته يطلب تشجيع الموضوعية The Cult of Objectivity لدى الأفراد .

٢ ــ الفلسفة المثالية

إن الرجل المثالى ينظر إلى النظام ــ بمعنى خضوع الفرد لمؤثرات خارجية ــ نظرة كراهية واشمئزاز ، إذ أنه يدين بفكرة حرية الاختيار ، وبالتوجيه الذاتى أكثر من قبوله لمبدأ الطاعة . ويرفض المثالى أن يعتبر نفسه مشجباً لأحداث الدهر فيتحرك هنا وهناك تلبية لنداء الجوع أو العطش أو الجنس ، كما أنه يرفض أيضاً الإذعان لواجب يفرض عليه من الخارج فرضاً . فجميع هذه الدوافع ، والميول هى فى النهاية عوامل خارجية وطبيعية . وفى الاستجابة لهذه الدوافع يشعر المثالى بأنه سيفقد سيطرته على نفسه وسيادته عليها .

The idealist feels that he is in danger of ceasing to be the Captain of his own soul.

فهو يكره أن يقف موقفاً سلبيا وأن يتقبل الأوامر من الخارج ، فهو مدفوع بطبيعته إلى أن يتساءل دائماً : لماذا ؟

والمثالى وإن كان لا يؤمن مطلقاً بالميول الطبيعية ، والفسيولوجية فى عالم المؤثر ورد الفعل إلا أنه يدين بما للميول النابعة من الباطن من قيمة . فهو نفسه يميل نحو شىء من الأشياء أو نحو غيره . وإذا ما شغلت نفسه بحب

شيء فإنه يعتقد أن دوافعه وميوله التي تسير بها رحى اختياره دوافع ليست عملية فحسب ، ولكنها أقوى من ذلك . فالشخص الذي يخصص نفسه للفن أو للعلم أو للفلسفة أو للتدريس أو للتجارة أو للزراعة والذي يعيش وفقاً لما قررته نفسه لا تؤثر فيه مطلقاً ، موجات الحظ أو الزمان . ومما لا شك فيه أن الدوافع العملية ، بما فيها من نجاح ورسوب تؤثر فيه، وتوجه حياته ، ولكن من الصعب أن نقرأ عن بدء كفاح العظماء من الناس رجالا كانوا أو نساء، ونرى كيف أنهم يستطيعون الحصول على أقصى درجة من درجات النجاح دون أن نصل إلى حقيقة هامة وهي أن مصادر ثروتهم الروحية لا حد لها .

وتتجلى قوى الروح النابعة من الباطن ، والموجهة نحو التغلب على العالم الخارجي ونحو رفع هذا العالم من مستواه الطبيعي إلى المستوى الروحي ، تتجلى ، في عمليات « التنظيم » ،والتوجيه ، والتوحيد ، والاختيار ، والتأكيد والتركيز وخلق الأشياء المنظمة من الفوضى الحادثة . . إلخ .

فالاهتمام — من وجهة النظر المثالية — أمر نابع من الباطن ، فالأشياء لا تفرض نفسها علينا فرضاً ، وترغمنا على الانتباه . ولكننا نواجه انتباهنا نحو شيء من الأشياء ونميل إليه فنقوم بعمل هذا الشيء أو ذاك حسب إرادتنا . فنحن نحتضن الأشياء ونضفي عليها معنى روحيا . وإذا طبقنا هذا الكلام على الاهتمام وجدنا أنه نشاط تلقائي تعيره عناية خاصة .

It is personal, self-directed activity in which we specially take an interest

فالمدرس المثالي عندما يعرض درس الأدب السابق (أحد مناظر رواية مجنون ليلى) نجد أنه لا يتأخر مطلقاً عن تشجيع الأسئلة ، ولا يعمل كالمدرس الواقعي على إحباط الميول وتوجيه الاهتمام إلى اللغة أو النحو أو البناء ، أو التراكيب ، ولكنه على العكس من ذلك يرى في كل ميل يتجلى من ميول الأطفال حتى ولو كان ميلا سطحيا بداية في خلق تلك الذات الابتكارية . ولذلك نراه يساعد التلميذ الأول مثلا في معرفة التفاصيل عن ليلى العامرية ، وبذلك يشجعه على أن يمزج ذاتيته بالذات التي يتناولها الشاعر أو بعبارة أخرى

يتيح له فرصة لتوسيع ذاته وتكوين نفسه . والمدرس المثالى نفسه باتباعه هذا الأسلوب ينمى ذاته كمدرس مثالى ، فيزداد قوة ، وبعد نظر .

أما « بذل الجهد » من وجهة النظر المثالية فهو لا يتعارض مطلقاً مع « الاهتمام » ولكنه جزء هام منه ، فالاهتمام فى هذا المعنى اهتمام نشط ، اهتمام بمظاهر النشاط الذاتى ، وهذا النشاط لايخرج عن كونه عملا أو مجهوداً ذاتيا self-directed Effort . فعند ما نرتمى فى أحضان هذا العمل أو ذاك ، وعندما نبذل الجهود من تلقاء أنفسنا بدون دفع — وعندما نندمج فى الفن أو فى العمل أو فى اللوم تصبح جهودنا مرتبطة أشد الارتباط بميولنا . ويصبح بذل الجهد هو الذات فى مظهر من مظاهر نشاطها ، وتصبح هذه الحالة مثيلة لتلك الحالة التى أصبح فيها « الاهتمام » هو الذات فى مظهر من مظاهر نشاطها . فالجهود الذاتية والنشاط الذاتى ، والاهتمام — هى فى نظر الرجل المثالى وحدة أوكل لايتجزأ ، والفارق الوحيد بينها جميعاً فارق عملى مرتبط بمقدار طاقة النشاط العقلى التى تحت تصرف الفرد — فطالما كنا نشعر بالحدة أو بالقوة لا يكون ما نبذله من نشاط إلا لوناً من ألوان الاهتمام لا نوعاً من أنواع بذل الجهد ، ولا نشعر مطلقاً بأننا نبذل أى جهد إلا إذا نضب معين نشاطنا ، ولحقنا التعب . فالاهتمام وبذل الجهد يساير بعضهما بعضاً ، فإذا زاد اهتمامنا بشىء من الأشياء بذلنا فى سبيله أقصى ما يمكن من أنواع الجهود ، وإذا ما قل اهتمامنا بشىء ما ، لم نبذل فى سبيله أى جهد مطلقاً . وهذا أمر يتوقف على الحد الذى ترتبط به الذات بموضوع من الموضوعات أو بأمر من الأمور .

فحيثما يوجد الاهتمام توجد المثابرة ، والدقة ، والعزم ، وغيرها من الصفات الهامة . وجميع هذه الصفات إنما هى فى نظر المثالى وظائف للاهتمام ، فالاهتمام أمر إيجابى . أمر نابع من تلقاء نفسه من الباطن . أما النشاط المبذول فلا يعدو أن يكون تعبيراً عن مظاهر السرور التى تعترى الذات ، فعازف « البيانو » يشعر بالسعادة عندما يتقدم إلى الآلة الموسيقية ليقوم بالعزف ، فالعزف بالنسبة له حياته ، وفيه سر وجوده . وكذلك « رجل العلم » يستشعر اللذة فى الكشف

عن الحقائق ويرى فى ذلك معنى من معانى حياته ، فالمثابرة حتى النهاية لا تختلف مطلقاً عن مظهر من مظاهر حياة الفرد فى نظر الرجل المثالى . فهو لا يشعر بأن نشاطه أمر مفروض أو واجب محتم عليه بذله . فالمثالى يتبع أهواءه وينشط فيما يقوم به من أعمال لا من أجل المدح المرتقب ولا من أجل ما قد يجنيه من ربح طائل ، ولكن نظراً لأن من طبعه أن يعمل بهذا الشكل .

وعلى هذا الأساس يتطلب المدرس المثالى أن يقوم تلاميذه بأداء أعمالهم لا من أجل الحصول على درجات علمية أو من أجل التخلص من لون من ألوان العقاب ، ولكن لأن ذلك منتج من نتاج الاهتمام فى المدرسة وفى مظاهر نشاطها داخل جدران الفصل ، وخارجه — والخلاصة أن الرجل المثالى يؤكد قيمة الاهتمام ، ولا يذكر الكثير عن بذل الجهد ، ولا يتعرض مطلقاً للنظام أو التهذيب . . . إلخ .

٣ — الفلسفة العملية

يعتقد الرجل العملى أن النظام أو التهذيب إن هو إلا المجهود الخارجى لمساعدة السلطة ، وللأوامر ، وللعقاب ، وللأعمال المضنية ، وغير السارة التى لا ترتبط مطلقاً بالدوافع الباطنية للنشاط — فالنظام مظهر متطرف يعجز أنصاره عن أن يفهموا أن النشاط يجب أن يكون شائقاً ، وساراً فى حد ذاته . والمدرس الذى يلجأ إلى النظام ليستمد منه العون فى شكل العقاب أو الثواب لدفع التلاميذ عن العمل ، إنما هو مدرس فاشل فى نظر البراجماسى .

ويعتقد الرجل العملى أن بعض مظاهر النشاط شائق لأنها ترتبط بالنزعات الطبيعية ، والحيوية ، والاجتماعية المتصلة بجهاز الفرد العصبى . ويذكر جون ديوى ميول الأطفال كالآتى : « ميل للمحادثة ، وميل للاجتماع ، وميل للبحث عن الأشياء وتركيبها وميل للتعبير الفنى — وهذه جميعها منابع أصلية عليها يتوقف نمو الطفل » .

« فالدوافع الكامنة فى الجهاز العصبى ؛ ليست بعناصر خارجية — كما

يتصور الرجل المثالى . فالذات فى نظر البراجماسى تتكون من مثل هذه الدوافع . فهى دوافع باطنية ، وهى جزء متمم للذات . فالبراجماسى لا يشعر مطلقاً بأنه ليس سيدا لنفسه عندما يتمتع بما يتناول من طعام أو عندما يندمج فى مجتمع يرغب فيه ، فهو يعترف بهذه المتعة كما لو كانت جزءاً من نفسه . فالحياة فى نظره مكونة من مثل هذه الأشياء وهو يقبل عليها جميعاً كما يقبل مظاهر الرضا الطبيعية . فهى فى نظره عملية ، وهى أيضاً تتذبذب ، تجئ وتذهب وهو يقبل هذه الأشياء كما تبدو ، ويتمتع بها كما هى .

والتلميذ العملى يذهب إلى المدرسة لأنه يحب المدرسة فهى مكان سار بالنسبة له . ويرتمى فى أحضان الرياضة لأنه يحبها ، ولأنه يرى أهميتها له فى المستقبل لا فى حياته المدرسية فحسب ، ولكن فى حياة المجتمع الذى هو فرد من أفراده . فمظاهر النشاط المدرسى مظاهر سارة وتتفق مع ما يحتاج إليه جهاز الطفل العصبى ، ومع ما يرغب فيه من أن يصبح مدنيا مستنيراً فى المستقبل . ولذلك نرى أن « البراجماسى » يبذل فى تحقيق ميوله كل الجهود الممكنة ، ويغالب المشاكل ، ويستشعر لذة النصر لا يفرق بين اللعب والشغل ، ويعتقد بارتباطهما ارتباطاً محكماً ، فالطفل يتعلم عندما يلعب ، ويقبل على العمل بروح اللعب . والمجهود الذى يبذله جزء من ميل طبيعى ، حيوى اجتماعى عن طريقه تأخذ الطبيعة فيها مجراها . فاذا نظمت الدراسة بحيث تتفق ، وهذه الميول الطبيعية ، ضمنا أن يبذل الفرد من الجهود ما يمكنه من التغلب على المشاكل التى تعترض طريقه دون أن نلجأ إلى الواجب أو إلى ما نحرك به الضمير . فالميول العملية ، وبذل الجهود العملية يسيران جنباً إلى جنب .

الخلاصة : يتبين لنا مما سبق أن الرجل الواقعى يؤمن بالنظام ويلغى الاهتمام ، وبذل الجهد طالما كانا عاملين ذاتيين ، ويعمل على بث بذور الموضوعية والاهتمام بها ، وعلى إخضاع الذات لقوى الحقائق الطبيعية — أما الرجل المثالى فيدين بإلغاء النظام بمعنى التوجيه المنبعث من الخارج ، ويعمل على تشجيع القوى الذاتية طالما كان هذا يؤدى إلى تكوين ذات قد تحررت

من جميع القيود باطنية كانت أو خارجية فالاهتمام الفعال ، وبذل الجهد يساير كل منهما الآخر — أما الرجل العملى فيعمل على التخلص من النظام الخارجى ، ويؤكد القيم التربوية للاهتمام . وفى هذه الحالة يصبح الاهتمام عمليًّا ، بيولوجيًّا حيويًّا ، اجتماعيًّا .

والآن وقد عرضنا وجهات النظر الفلسفية المختلفة نرى أن نعود إلى تناول المشكلة فى صورة جديدة تتيح لنا مناقشتها مناقشة هادئة مثمرة ، تسلمنا إلى رأى قاطع فى الموضوع ، ومن الطبيعى أن يقوم عرضنا الجديد على إبراز طرفى هذه المشكلة بما لها من حجج وبراهين . وتناولهما بالتمحيص حتى نصل إلى النتيجة المرضية .

حـ — مشكلة التوفيق بين الاهتمام وبذل الجهد

ا — هناك مذهبان هامان فى عالم التربية ، ولكل منهما أنصار وأتباع ، وسنسمى أتباع المذهب الأول باسم « الاهتماميين » أما أنصار المذهب الثانى فسنطلق عليهم اسم « الجهوديين » وعلى كل منهما تبنى طرائق للتعليم مخالفة لطرائق الآخر .

أما مذهب الجهوديين فيدعو أنصاره إلى أن تكون الدراسة نوعاً من الجهود عنيفة كانت أم لينة ، يبذلها التلاميذ فى فهم دروسهم سواء رغبوا فى ذلك أم كرهوا ؛ وسواء وجدوا فى هذا البذل لذة ، أم لم يجدوا ، فسواء أكانوا ميالين أم لم يكونوا ، فليؤد التلاميذ ما يطلب إليهم أداؤه من الواجبات غير ناظرين إلى ميولهم وبواعثهم الباطنية ، ولا إلى ما فى ذلك من عنصر الارتياح أو الألم . فهذا هو الذى يقتضيه الواجب أو يهيب به الضمير ، وربما كان من أشهر الداعين إلى هذا المذهب فى العصر الأخير العالم النفسانى الكبير « وليم جيمس » تعرف ذلك من قوله « استبق القدرة على بذل الجهد حية قوية فى نفسك ، ورضْها كل يوم على عمل صغير تقوم به لا حباً فى هذا العمل أو رغبة فى فائدته ؛ ولكن أملا فى قمع النفس الأمارة ومخالفة الهوى ؛ وبذا تكون قوى

العزيمة صلب الإرادة ، قادراً على النجاح فى الحياة ، والتغلب على ما فيها من صعاب وعقبات ، ومن الذين يتحمسون لهذا المذهب نفسه الأستاذ « هورن » وذلك حيث يقول « خذوا أنفسكم بعمل أشياء يومياً لا لسبب سوى أنكم لا ترغبون فى عملها » .

وأما مذهب الاهتمام ، وقد يسمى كذلك مذهب التشويق ففيه يعوّل المدرسون على استثارة الميول المختلفة فى الأطفال ، والكتل المتلائمة من معلوماتهم السابقة حتى يضمن المدرسون بذلك إقبال تلاميذهم على الدروس ، ومضيهم فى هذا الإقبال إلى أقصى حد مستطاع ، ومعنى هذا أن الاهتمام أو التشويق ليس إلا خلقاً لحاجة فى النفس يشعر بها التلاميذ ، ويجدون من أعماق نفوسهم رغبة صادقة فى إشباع هذه الحاجة مهما يكلفهم هذا من جهد ، ومهما يعترضهم فى سبيل ذلك من صوبات ماداموا يجدون فى هذا الجهد لذة ويصادفون فى معالجة الصعوبات ارتياحاً .

والتربية الصحيحة هى التى تعنى حقيقة بدراسة ميول الأطفال ومواضع اهتمامهم حتى يستعان بذلك على حملهم على بذل أقصى ما يستطيعون بذله من جهد ، وبذلك يقبل التلاميذ على التعليم من تلقاء أنفسهم مدفوعين إلى ذلك بدوافع وميول باطنية لا بعامل مسلط عليهم من الخارج .

وظاهر مما تقدم أن المذهبين متباعدان، وظاهر أيضاً أن فى كل منهما إسرافاً وغلوًّا فالجوديون وأنصارهم من أصحاب المدرسة القديمة يرون أن المدرسة مهمتها إعداد الأطفال لحياة الرجال فى المستقبل وإذا كان الأمر كذلك فلابد وأن نأخذ الأطفال بالشدة فى المعاملة وأن نروضهم على أداء الواجبات الشاقة المضنية حتى يتعودوا الصبر على مواجهة الصعاب والثبات فى ميادين الجهاد .

ولكن يعيب الاهتماميون عليهم ذلك فيقولون أترى أننا إذا أجبرنا طفلا على عمل من الأعمال فإنه سيستمر فى أدائه وقتاً طويلا وما يتظاهر به من نشاط فى العمل لا يلبث أن يزول حينما نرفع عنه هذا الضغط الخارجى الذى كنا نفرضه عليه ؟ ثم ألا ترى أيضاً أن التربية على أساس بذل الجهد ، مفسدة

للأخلاق وذلك لتشجيعها فى الطفل الميل إلى الغش والمخاتلة فيتظاهر أمامك بأنه منكب على عمله والواقع أنه بعيد عنه بذهنه وروحه بعداً عظيماً ؟

وأما من الناحية السيكولوجية أيضاً فظاهر أنه يكاد يكون من المستحيل أن يسترعى التلاميذ نوع من أنواع النشاط المثمر ما لم يوجد عامل من عوامل الشوق أو باعث من بواعث الاهتمام وفوق ذلك فنظرية الجهوديين كما يقول علماء النفس تحل محل ميل آخر فهى تحل الميل السلبى غير المباشر محل الميل الإيجابى وهو الذى يكون نابعاً من النفس هو الذى يميز « نظرية الاهتمام » ومعنى ذلك كله أن مدرسة الجهوديين لا تخلق من الرجال سوى ذلك النوع الآلى الذى لا يعرف من بواعث العمل إلا باعثاً واحداً وهو باعث الخضوع للسلطة والقوة الخارجية ولا يلبى من دافع النشاط إلا دافعاً واحداً هو دافع القصد إلى أداء الواجب الذى يفرضه عليه الغير .

أما أنصار الاهتمام وأصحاب مدرسة الشوق فى التربية وهى مدرسة أحدث فى ظهورها من المدرسة الأولى فشعارهم الحرية ومهمة المدرسة عندهم ليست إلا عداد للمستقبل فقط ولكنها توثيق للصلة بين الحياة القائمة داخل جدرانها والحياة القائمة خارجها أى تثبيت للرابطة التى بين المدرسة والمجتمع وهم لهذا يرون أن يكون العمل المدرسى خالياً من عنصر الإجهاد وأن يكون محتوياً على عنصر التشويق حتى يقبل عليه التلميذ بدافع من نفسه لا بدافع يكون خارجاً عنه، بل إن من بين هؤلاء الشوقيين إذا صح هذا التعبير من قال « بأن مشكلة المدرس الحقيقية تنحصر فى جعل المادةالتى تعرض على التلاميذ شيقة جذابة تستثير فيه اذلك الميل الذى يساعده على أن يستبقى اهتمامه » والحق أنه من الغلو فى التعسف أن نظن بأن الطفل يزداد علماً إذا سار فى عمل من الأعمال وهو لا يميل إليه أو لا يرتاح إلى أدائه كما أنه إذا شعر بالإجهاد فى عمله وجدناه لا يستطيع إنجازه إلا بدافع خارجى يكون من القوة بحيث لا يجد الطفل منه مناصاً فإذا لم يكن هذا الدافع قويا إلى هذا الحد تشتت انتباهه واتجه من ساعته إلى الشيء الذى يميل إليه تاركاً ما عداه .

الواقع أن نظرية الجهوديين فى الوقت عينه تناقض نفسها بنفسها وتهدم صرحها بيدها إذ يكاد يكون من المستحيل على إنسان ما أن يستثير نشاطه نحو عمل ما، دون أن يكون ذا ميل حقيقى إلى هذا العمل ورغبة صادقة فى إنجازه .

ويقول ديوى « إن نظرية الجهوديين » هذه لاتخرج لنا من الرجال إلا من كان ضيق الأخلاق جامد العقل شديد التعصب للمبدأ عنيداً يوشك أن يكون آليا .

ولا أريد أن أقف بك عند هذا الحد بل سنمضى سويا فى مناقشة هذين المذهبين إلى أبعد مما انتهينا إليه : فالجهوديون لا يستهويهم ذلك الطلاء الجميل الذى نطلى به رؤوسنا فيقولون يجب أن نعد أطفال اليوم ورجال الغد إعداداً صحيحاً .

ويقول بعضهم : « إذا لم يكن القدر مواتياً وإذا لم تكن الطرق التى نسلكها محفوفة بالأزهار والرياحين أفلا يجدر بنا فى هذه الحالة أن نعود الأطفال الحذر ؟ فى الحذر السلامة أو نأخذهم بوقاية أنفسهم ضد كل هذه المخاوف فالوقاية خير من العلاج .

فالحياة فى نظر الجهوديين جد لا هزل ، فهى ليست شيئاً تافهاً لا قيمة له بل هى من العظم بحيث يجب على المرء أن يزود نفسه فيها بكل ما يعتقد أنه صالح له ، يساعده على الكفاح فى ميدانها وبغير هذا لا نستطيع أن نكون رجلا معتمداً على نفسه ، رجلا لن تذهب بريحه العواصف حين يجد الجد أو يعظم الأمر .

ويقول الجهوديون إلى جانب هذا : نحن إذا طرحنا مستقبل الطفل وراء ظهورنا ، ثم ظللنا أيضاً نركن إلى مذهب الاهتمام فى تربيتنا للأطفال ، كان فى ركوننا إلى هذا المذهب نفسه من جهة ، وأخذ الأطفال أنفسهم بأن يجدوا من مدرسهم هذا التشويق دائماً من جهة أخرى ، نقول ! لكان فى هذا كله تشتيت لأذهان الأطفال الذين نعلمهم من حيث لا ندرى وكان فى هذا توزيع لقواهم ومضيعة لعنصر الإرادة فيهم ، كما كان فى ذلك أيضاً توجيه منا لنشاطهم إلى القشور دون اللباب ، ومن ثم لا نكاد نضمن استمرارهم

فى هذا النشاط الذى يوشك أن تضيع نتيجة لذلك ، فالمعول عليه فى هذه الحالة هو المشوقات الخارجية ، والمشوقات الخارجية للأسف ، هى تلك البضاعة التى قد يعز وجودها أحياناً عند المدرس ، فهى هذه الطبقة الحلوة التى « يعز وجودها » نكسو بها دروسنا فيستمرئها الأطفال ، فإذا غابت عنهم لسبب من الأسباب كانت دروسنا طعاماً لا لذة فيه ، أو صاباً لا بد أن يشربوه . وهؤلاء الأطفال قد تعودوا الطعم الحلو ، فإذا جاءهم ما هو أقل منه حلاوة شعروا بعظم الفرق ، فهم قد أخذوا أنفسهم أو أخذناهم نحن بالبعد عن كل ما لا يميلون إليه ، فأصبحوا كما يقول الناس مدللين .

وعلى هذا فنظرية الشوق تهدم كذلك نفسها ، بنفسها فعندما يستنفد المدرس جميع وسائل التشويق أو عندما تخونه إحدى هذه الوسائل لا يصبح عند الطفل قدرة تساعده على أن يصحب المدرس أو يتبعه فى درسه ، وهنا يترك هذا الطفل حائراً وسط خضم يتيه فيه ، حتى تأتيه موجة الشوق فتدفعه إلى حيث يريد . وعلى هذا يجب ألا تتهاون التربية فى جعل النظام المدرسى شديداً قاسياً ، فالتعليم فى رأى الجهوديين يرمى إلى بذل أقصى ما يمكن بذله من الجهد ، وتفسير ذلك أن المدرس يجب أن يسترشد دائماً بهذا السؤال . « هل فهم التلاميذ ما ألقى عليهم من معلومات جديدة » ؟ ولكن ليس من الضرورى مطلقاً أن يسأل نفسه قائلا : « هل كان التلاميذ مشوقين إلى درسهم أم غير مشوقين ؟ فالطفل مشوقاً أو غير مشوق لابد وأن يبذل أقصى ما يستطيع من جهد فى الدرس ، وهو مجبر على أن يتعرف هذا الدرس مدفوعاً إلى ذلك بقوة المدرس أو شدته ، وهذه القوة التى تقابلها فيما بعد قوة الظروف الحيوية وشدتها :

ويزيد الجهوديون على ذلك بأن نظرية الاهتماميين فاسدة كذلك من الناحيتين : العلمية والأخلاقية ، فالانتباه لا يتجه مطلقاً نحو الحقائق الهامة ، ولكنه كثيراً ما ينصرف إلى كل ما يحيط بهذه الحقائق ، فإذا صادفنا فى الدرس حقيقة غير شائقة وجب على المدرس أن يعالجها كحقيقة مجردة من بواعث التشويق ، أما إذا كان يحرص على أن يحيطها بمثل هذه البواعث

فإن هذا لا يقرب التلاميذ خطوة واحدة فى سبيل الوصول إلى معرفتها . وهاك مثلا : هذه الحقيقة الحسابية ٢ + ٢ = ٤ أتظن بأن من الضرورى جداً أن يبذل المدرس جهده فى تشويق التلاميذ إلى معرفة هذه الحقيقة أم يجب عليه أن يشرحها مجردة عن عوامل الشوق والاجتذاب ؟ على أن الطفل لا يزيد علماً بهذه الحقيقة نفسها إذا ما أحطناها بكثير من المشوقات، كأن يقص فى سبيلها حكايات عن الطيور والحيوان ، أو نحو ذلك .

ويجب ألا ننسى أيضاً أنه من العبث حقيقة أن يكلف المدرس نفسه فى هذه الحالة الخاصة بأن يستحضر للأطفال عدداً من الطيور أو الحيوانات ، ليساعدهم على فهم عملية من عمليات الجمع كهذه ، وإن فعل المدرس ذلك فإنه يصرف أذهان التلاميذ عن فهم الحقيقة الحسابية إلى الانتباه إلى تلك الوحدات الحقيقية التى تميز ما يذكره لهم من الأعداد .

وإذاً فلا مناص من أن يعترف منذ الآن بأن هناك حقائق يجب علينا أن نعرفها ، ولو كانت هذه الحقائق غير شائقة ، أو لو كان الطريق الوحيد إليها هو طريق بذل الجهد على الشكل الذى يتفق وأكثر المتعصبين من المجهوديين ، فهؤلاء فى مثل هذه الحالة — أعنى فى تعلم الأشياء غير الشائقة — لا يعنيهم بطبيعة الحال أن يكون الشوق باعثاً للتلاميذ على العمل ، ولكن يعنيهم أن يكون حب النظام هو الذى يحثهم عليه . ويرشدهم إلى ضرورة المضى فيه بنجاح ، ومن هنا نستطيع أن نفهم كيف أنهم عندما يعرضون إلى تعريف النظام يقولون : « بأنه عادة التلبية إلى الأشياء غير السارة » .

تلك هى آراء الفريقين ، وهى الآراء التى كانت تشغل أذهان المربين منذ عهد أفلاطون وأرسطو ، ولن تفتأ شاغلة لأذهانهم ما دامت التربية وما دام القائمون بها .

ويسهل علينا أن نلاحظ أن كلا من الفريقين لم يستطع أن يهزم الفريق الآخر بشكل جدى حاسم ، فكل من النظريتين قوى فى ناحيته السلبية أكثر من قوته فى نفسه، وما يدريك لعل الحقيقة التربوية الهامة تقع بينهما ؟

أو ما يدريك لعل هناك مبدأ عاما تعترف هاتان النظريتان له بالوجود اعترافاً ضمنياً أو لا شعورياً إذا صح هذا التعبير .

نعم فالواقع أن أساس هاتين النظريتين واحد ، وهذا الأساس الذى تشتركان فيه يمكن أن نعبر عنه بكلمة واحدة وهى « تعلق النفس بالموضوع والغاية منه » ، فلقد أكثر الفريقان اللجاج ، وتظاهرا بالخصومة ونسيا أنهما لابد ملتقيان فى نهاية الأمر . فكل منهما يتحدث عن النفس التى من شأنها أن تقبل أو لا تقبل ، وهذا هو الأساس الأول وكل منهما يوجه عنايته إلى موضوع الإقبال أو الإعراض ، وهذا هو الأساس الثانى وكل منهما يعترف صراحة أو بطريق ضمنى بأنه يجب أن تشتغل النفس راضية أو كارهة بالموضوع الذى أمامها بقدر المستطاع ، فإذا كان الموضوع الذى تبذل فيه النفس جهدها شائقاً فى نفسه ، فمن الطبيعى جدا أن تنصرف إليه النفس غير محتاجة إلى وسائل التشويق ، وأن تبذل فيه جهدها بقدر المستطاع ، أى بقدر ما فى هذا الموضوع نفسه من عوامل جذب الاهتمام والتشويق ، وفى هذه الحالة لا تكون ثمة حاجة إلى نظريات الجهوديين وكلامهم .

وإذا لم يكن الموضوع شائقاً فى نفسه فهنا يجب أن نستعين بآراء الاهتماميين إلى حد ما ، فنعنى بإيجاد التوافق بين هذين الشيئين الأساسيين ، وهما : النفس من جهة والموضوع من جهة ثانية ، فتشعر النفس بحاجتها إلى الموضوع ما دام يسد هذه الحاجة التى تثور فى جوانبها .

أما من الناحية الأخلاقية فأذكر أننا قلنا إن مذهب الجهوديين من شأنه أن يوزع انتباه التلاميذ حيث يتظاهر هؤلاء بالإصغاء إلى ما يتعلمون ، وهم فى الواقع كارهون له ، ومنتبهون بقلوبهم إلى غيره ، وفى ذلك تزييف خلقى وخداع معنوى لا ريب فيه ، ولكنه تزييف يقره الجهوديون وخداع يرضون عنه لأنهم يقيسونه بمظاهر النشاط الخارجى من جهة ، وبالنتائج المواتية من جهة ثانية ، فما دام الطفل أمامهم يعمل أو يتظاهر بالعمل ، وما دام الطفل بعد ذلك قد واتته الظروف فنجح فى نتيجة هذا العمل فهم

قانعون بهذا الحد معتقدون أنه تكوّن علمياً وخلقياً فالأول لأنه نجح والثانى لأنه قد قويت مثلا « إرادته » وأصبح أقدر على ضبط النفس أو الصبر أو غير هذه الخصال .

وعلى هذه الأقوال كلها يرد الأستاذ الفيلسوف « ديوى » فيقول : لايزعمن هؤلاء المجهوديون أنهم قد أفلحوا فى تكوين الطفل من الناحية الخلقية ، كما لا يحق لهم مطلقاً أن يتوهموا نجاحهم فى تكوينه من الناحية العلمية ، فالطفل الذى قام بأداء عمله كارهاً ، وأقبل عليه وأنفه راغم، لم يستفد من هذا العمل شيئاً علميا ، وإن كان فى الواقع قد نجح فيه ، وآية ذلك أنك إذا كنت تقيس نجاح مثل هذا الطفل بنجاح غيره ممن يكون مدفوعاً إلى العمل بشوق واهتمام تبين لك الفرق واضحاً بينهما ، واستطعت أن تطمئن إلى تكوين الثانى من الناحية العلمية اطمئناناً لا مجال للشك فيه .

وهذا الطفل الذى قام بأداء عمله كارهاً لم يكد يستفيد من هذا العمل شيئاً خلقيا ، إذ أن الانتباه الآلى أو الخارجى الذى يثير مثل هذا الطفل ليس انتباهاً يمرن على تقوية الإرادة كما يزعم المجهوديون .

والدليل على ذلك أن القوة التلقائية عند الطفل ورغبته فى تحقيق ميوله ورغباته لا يمكن إخمادها بحال من الأحوال ، والواقع أن انتباه الطفل فى هذه الحالة يكون مقسماً بطريقة غير عادلة ، فقسم ظاهرى صغير من هذا الانتباه يظهره التلميذ للمدرس رغبة فى استرضائه ، وفراراً من عقوبته ، وقسم باطنى كبير جداً من هذا الانتباه يتركه الطفل ليتتبع به تلك الصور العقلية التى ألفها والتى يميل إليها ويخلقها خياله الخصيب فلا يستطيع إلا أن يهبها مخلصاً هذا الجزء الأكبر من انتباهه وطاقته ، فإذا كان المجهوديون يهنئون أنفسهم بنجاحهم فى تدريب الأطفال على اكتساب عادات خلقية أو نظامية خاصة ويستدلون على وجودها فيهم بمقدرة الطفل على أداء عمل يطلب إليه ، نقول إذا كان المجهوديون يعتقدون بذلك فإنهم ينسون أو يتناسون فى الوقت نفسه أمراً هاماً يستحقون عليه التأنيب والتثريب ، هذا الأمر هو « العقل الباطنى »

الذى يؤثر أعظم الأثر فى طبيعة الطفل الخلقية ، أو العامل المهم فى توجيه سلوكه عامة ، ويقول ديوى بعد ذلك : إنه لا يمكننى أن أجزم حقيقة بانعدام التدريب الخلقى المطلوب من تعود مثل هذا الانتباه الظاهرى المشتت ، فالقدرة على رد الانتباه إلى الموضوع المنتبه إليه كلما نفر منه من أساس الاستدلال والحكم الصحيح وهى عماد تكوين الخلق وتقوية الإرادة ، ولكن الذى أستطيع أن أجزم به هو عظم الخطر الذى يهدد أخلاق الطفل نتيجة لتشتت انتباهه الباطنى الذى لا بد أن ينشأ عنه فى مثل هذه الحالة .

والواقع أن هذا هو الحادث فعلا عند الفريق المعارض من أصحاب نظرية الاهتمام ، وذلك لأنهم يستخدمون من أنواع السرور أو التشويق نوعاً ليس طبيعياً كما سيأتى شرح ذلك ، ألا ترى أن محاولتنا جعل الشىء ساراً معناه صراحة أن عنصر الشوق نفسه معدوم فيه . ثم ألا ترى أن هذه المحاولة نفسها تتضمن التباعد بين النفس والشىء كما هو الحال عند المجهوديين سواء بسواء . ويقول الأستاذ ديوى » إن هناك نوعين من السرور يمكن استثارتهما .

أولهما : هذا النوع الذى يصحب العمل والنشاط الذى يحس به الفرد بعد تغلبه على صعوبة فى أداء هذا العمل أو ظهوره على عقبة كأداء فى الطريق ، والسرور فى هذه الحالة شخصى ينبعث من باطن النفس ، ويذيب شعورها بالجهد ، فكأن لم تكن قد تعبت فى بذله ، وإذاً فهو السرور الحقيقى الطبيعى الذى يبقى حياً فى النفس ببقاء الحاجة حية فيها .

ثانيهما : سرور مصدره الخضوع لمميزات خارجية ، وهذا النوع من السرور قائم فى مجرى الشعور تحس به النفس وتشعر أيضاً بالطاقة التى تصرفها فيه ، فهو إذاً ليس هذا النوع الأول الذى يمتص الجهد امتصاصا ويغسل التعب غسلا . فيتخلص الجسم منه فى نهاية الأمر .

والاهتماميون يستخدمون الضرب الثانى فقط من ضروب السرور ، وهو البحث الذى ليس له من عمل إلا أن يسد الفراغ الذى يكون بين الشىء والنفس ، ولا يكون من نتيجة ذلك نفسه إلا توزيع النشاط ، وهذا هو نفس

الحادث عند المجهوديين، فالانتباه فى حالة بذل الجهد الإرادى موزع بطبيعة الحال والانتباه فى حالة الشوق موزع كذلك، غير أن توزيعه فى الحالة الأولى دائم وتوزيعه فى الحالة الثانية متقطع متعاقب ، والنشاط فى الحالة الأولى آلى خارجى ، يوجه الطفل إلى الدرس ، أو هو نشاط باطنى قد يأتى مرة إذا صادفت النفس عنصراً شائقاً من عناصر هذا الدرس ، والنشاط فى الحالة الثانية كما ثبت ذلك بالتجارب التى أجريت فى رياض الأطفال وأمثالها قد يذبذب بين حالتى الحدة والسكون فتتناول الطفل من أجله فترات من النشاط الزائد مرة والجمود مرة أخرى ، فإذا كانت وسائل التشويق قوية ارتفع النشاط الذى ينبه الطفل وازدادت درجته ، وعلى العكس إذا كانت هذه الوسائل ضعيفة ، وفوق هذا فإن استثارة أى حاسة من حواس الطفل لا تكون استثارة لهذه الحاسة بعينها فحسب ، وإنما تكون باعثاً لخلق حاجة جديدة تتجه إليها النفس وتصرف فيها جزءاً من الطاقة العقلية التى كنا نحرص على أن تستبقيها كاملة فيها . خذ لذلك مثلا ظاهراً « الكأس » فإنك إذا حدث أن أظهرتها فارغة لرجل شغف باحتسائها أثارت فى نفسه ميلا شديداً إلى الخمر ، وصرفه ذلك الميل عن الانتباه إلى الكأس من حيث هى، أو الحديث الذى يدور حولها أو تريد أن توجهه إليه . وهذا هو الذى من أجله نجد أن الأطفال يوزعون انتباههم ومجهودهم . وهذا التوزيع هو فى الواقع أكبر ما يميز هذا الصنف من الأطفال الذين يعتمدون على المميزات الخارجية والذين لا بد لنا من أن نأتى لهم بكل ما يحرك اهتمامهم مادمنا نريد منهم بذل هذا الاهتمام .

د ــ سوء فهم المشكل لدى كل من المدرستين

إن نظرة واحدة إلى ما تقدم من القول نستطيع بها أن ندرك كيف أخطأ كل من الفريقين فهم الآخر ، وكيف كان مصدر هذا الخطأ أموراً كثيراً منها :

أولا ــ كان كل من الطرفين فيما يزعم قوى الحجة ضد الآخر ، كما كان دفاعهما مجالا حرص فيه كل فريق على أن يقنع الفريق الآخر فى قصور

فى الفهم أو قلة التوفيق فى التقدير ، والحق لقد كان كل منهما هادماً لنظرية الآخر ، ولكن كليهما لم يستطع أن يفهم كيف أننا محتاجون فى الواقع إلى الاهتمام وبذل الجهد فى آن واحد . ومعنى ذلك أن الاهتمام وبذل الجهد ليسا بمتضادين « كما سنثبت ذلك عاجلا » ولكن أحدهما نتيجة للآخر ومتمم ضرورى له ، فليس لأحد غنى عن الشوق أو الاهتمام ، وما يستطيع أحد أن يفر من بذل الجهد .

ثانيا — لقد أخطأ كل من الفريقين أيضاً فى فهم الاهتمام كباعث ضرورى من بواعث العمل والنشاط ، وتناسى الفريقان أن الاهتمام هو شىء ذاتى ، وليس بموضوعى. فأما الاهتماميون فأوشكوا أن يكونوا عندهم الاهتمام والتشويق غاية أو جزءاً عظيماً منها . وأما الجهوديون فقد نعتوا الشوق والتشويق بأنه طلاء سكرى ، لم تكن تدعو إليه ضرورة ماسة أو حاجة ملحة . فالشوق عند الاهتماميين ليس وجداناً ذاتياً أو شيئاً نابعاً حقيقة من النفس ، ولكنه ستار يسدله المدرس على كل شىء لا يشوق التلاميذ أو يسرهم ، وهؤلاء وأولئك نسوا أو تناسوا أن الشوق يجب أن تكون دوافعه صادرة من الباطن وأن مشكلة الطرفين تتلخص فى هذا السؤال : ما هى الميول التى عند الطفل والتى يجب أن نستثيرها ليتمكن الطفل من إظهار نشاطه الذاتى وشخصيته الحقيقية أو يتمكن من جعل ما تفرضه عليه من الحقائق والمعلومات جزءاً من نفسه وداخلا فى تكوينه .

ثالثاً — فشل الجهوديون أيضاً فى تفسير معنى « جعل الشىء ساراً » فزعموا أنه مرادف لجعل الشىء سهلا ، وربما كان هذا هو السبب الذى من أجله نجد أن زعماء هذا المذهب كثيراً ما يذكرون عبارة « الطلاء السكرى » فى نقدهم لمذهب خصومهم وتنديدهم بآرائهم ، وهنا نجد هؤلاء الجهوديين يخطئون مرة ثانية فى اعتبارهم أن الشوق بهذا المعنى خدعة نخدع بها الطفل ونغريه على الانتباه إلينا .

وليس الشوق فى حقيقة الأمر إلا حالة نعرض فيها أمام الطفل المعنى

الحيوى ، ونشعره بأهمية هذا المعنى ، ونخلق فى نفسه حاجة إليه فيندفع إلى إشباعها دون أن ندعوه إلى ذلك ، ويبذل فى سبيل ذلك جهداً كبيراً لا يحس به ، ومن ثم كان الشوق أكبر عامل فى ربط أجزاء الموضوع بعضها ببعض ، وكان أكبر داع إلى التعب المتواصل والجهد الذى لا نهاية له ، حتى قال بعضهم وربما كان مصيباً فى هذا القول : « إن معنى جعل الشىء ساراً هو زيادة ما فيه من صعوبة وتقدير ما له من خطر » .

رابعاً — أخطأ الجهوديون فى اعتقادهم أن الإرادة تدرب عن طريق عمل من الأعمال غير السارة لقيادة التلاميذ ، وأى تدريب على قوة الإرادة يكون فى استظهار هؤلاء للدرس لأنهم يخافون إن أهملوا فيه أن ينالهم العقاب .

والآن نتساءل أى تربية للعزائم تكون فى أداء مثل هـــذا العمل صادرة من دافع كدافع الخوف وغيره من تلك الدوافع الوضيعة ؟ ألا يدرك هؤلاء أن الوقت الذى يقضيه التلاميذ فى فصولهم إنما هو جزء من حياتهم فيجب أن يكون له الأثر الأكبر فى إعدادهم لهذه الحياة ، ولا يكون هذا الإعداد إلا عن طريق اتصالهم بها منذ الطفولة لا انفصالهم عنها فى دور العلم التى نخشى أن تكون أديرة ينشأ فيها التلاميذ على أنهم رهبان ، أو بيتا ينشأون فيه على ألا يكونوا أناساً كسائر الناس .

خامساً — والخطأ الشائع الذى وقع فيه كل من الطرفين هو تقسيم الانتباه الذى يفضى إلى الجمود ، ولا يؤدى إلى تحقيق الغرض الصحيح من العمل المدرسى .

فالجهوديون أنفسهم لا يحسنون فهم الانتباه حين يقولون : إن معنى إجبار الطفل على نوع من النشاط هو عدم السماح له بأن يركز جهده فى شىء غير العمل الذى أمامه ، وتفسير ذلك أنهم يريدون أن يسيروا به فى هذا العمل سيراً ميكانيكياً مشتتاً ويقودونه كما يقاد الحيوان الأعجم ، والواقع أن جزءاً من عقله ينتحى ناحية ما والجزء الآخر ينتحى نواحى أخرى غالباً ما تكون حول تحقيق الأخيلة السارة والأحلام المشتهاة ، فغرض التربية الجهودية إذن هو تركيز الشعور .

والواقع أنه يستحيل عليها ذلك ما دام هناك تشتيت لانتباه الأطفال ، وهو تشتيت يسبب ضرراً علمياً وخلقياً كما رأينا . فالضرر العلمى يظهر فى قلة محصول الطفل فى نهاية الأمر ، والضرر العقلى يظهر فى قصور عقولهم عن التفكير الصحيح ، والضرر الخلقى هو الذى عبر عنه ديوى بعبارته التى ذكرناها من قبل والتى يبدأها بقوله « إنه لايمكننى أن أتصور كيف أن شخصاً . . . » إلخ .

سادساً – وفى هذا الخطأ النفسانى المتقدم وقع الاهتماميون أنفسهم فزعموا أيضاً أن التشويق حالة خاصة بها يتحتم على المدرس أن يجعل الشىء غير السار شيئاً يمكن أن يكون ساراً فهو إذن تغيير لموقف العقل تجاه الشىء المراد معالجته ، والواقع أنه ليس من الضرورى مطلقاً أن يكون كذلك .

وخلاصة القول :

أنه ربما كان خير ما نسلم به هو أن الاهتمام ليس إلا وسيلة للتعبير عن الذات ، وما دامت الغرائز هى الوسائط التى بها أو على أساسها تقوم بهذا التعبير ، فيجب علينا دائماً أن ننظر إلى الاهتمام أو الشوق على أساس المظاهر الغريزية ، وذلك ما لم يستطع علماء النفس الأقدمون أن يفهموه. أما اليوم فقد أصبح قاعدة من القواعد المأخوذ بها عند علماء العصر الحاضر . كذلك يجب ألا يغرب عنا أن الإجبار الخارجى أو إجبار الطفل على بذل الجهود يتضمن بطبيعة الحال إرهاقاً لشخصية الطفل وفرديته ، وذلك ما تتحاشى التربية الحديثة أن تقع فيه فى حين أن النشاط إذا كان نابعاً من طبيعة الطفل نفسه وذاتيته فإنه يعينه على ترقية هذه الذاتية ترقية صحيحة ، ويدفعه إلى التعلق بمثله العليا ، والاستمساك والظهور بمظهرها الطبيعى فى كل حال .

هـ – العلاقة بين الاهتمام وبذل الجهد

عرفنا مما سبق أن الاهتمام وبذل الجهد ليسا بمتضادين ، وأن لا غنى

عن أحدهما للمتعلم ، فلا مناص من أن يكون للشوق أو الاهتمام سلطان مباشر على التلاميذ يصرفهم عن الكسل ويدفعهم إلى العمل ، وليس من الضرورى أن نجارى المجهوديين فى وضع عقبات نصطنعها أملا فى تدريب تلاميذنا على ما نسميه الانتباه الإرادى، ولكن يجب أن يكون ورود تلك العقبات طبيعياً لا تكلف فيه ، يجب أن نذكر دائماً أن الصلة بين الاهتمام وبذل الجهد كالصلة بين المحبة والقانون أو بين الحب والواجب . فإن وجد الحب وجدت معه الرغبة ، ولكن إذا أعوزنا هذا الحب كان الدافع إلينا هو الواجب وحده ، وحينما وجد الاهتمام فقد حل المشكل نفسه بنفسه ، ولكن إذا فقد هذا العنصر الهام فعلى جهد المجد يكون وقتئذ التعويل ، وعن ذلك المعنى يعبر فيه فيحسن التعبير الأستاذ « هورن » حيث يقول : « لقد تخمد نسمات الشوق التى تملأ شراعنا ، أو تتلاشى تلك الرياح التى تسير بها سفينتنا وفى هذه اللحظة فقط يكون على ذلك المجداف الطويل أن يقوم بإدارة هذه السفينة ويبذل جهده فى فى قيادتها .

ومعنى ذلك أن الاهتمام يؤدى إلى بذل الجهد ، ونستطيع كذلك أن نرى العكس ، فنرى أن الجهد يؤدى إلى الاهتمام أو الشوق ، وهنا نستعير كذلك لغة « هورن » حيث يقول « نعم إن لبداية الموضوع دائماً صعوبة خاصة ، وكثيراً ما يتعذر ربط الموضوع الجديد بما سبقه من الموضوعات الأخرى ، وتستطيع أن تشبه الجهد الذى يبذل للتغلب عادة على أولى الصعاب بالجهد الذى لا بد أن يبذله ذلك القارب الصغير فى شد السفينة الكبيرة حتى يخرجها إلى عرض البحر ، وهناك يمكنها أن تسير وفق رغباتها ، وفى الاتجاه الذى تتخيره دون حاجة إلى معونة هذا القارب .

والآن نستطيع أن نقول : إننا قد حددنا معنى بذل الجهد ، ولكننا فى الوقت نفسه قد قصرناه على التغلب على الصعاب والانتباه الإرادى نحو الشىء الذى يكون فى نفسه شائقاً . ويرى الأستاذ « ديجارمو » أن هذا المعنى لبذل الجهد ضيق فيقول : « إن بذل الجهد هو العملية التى نرمى بها إلى غاية

« ما » عن طريق العمل ثم إن الرغبة هى ميل الطاقة العصبية إلى الاندفاع فى إتمام هذا الجهد ». ويقول الاستاذ «هورن » إن بذل الجهد خادم للشوق ، ولكن يجب أن لا ننسى مطلقاً أن بذل الجهد أيضاً قد يكون سيداً للشوق ، وذلك حين يعجز هذا عن أن يبدأ عملا من الأعمال فيترك للجهد أن يوجه صعوبة البدء ، وأن يكون له فضل التغلب على هذه الصعوبة .

و- التوفيق بين الاهتمام وبذل الجهد

توشك عناية المربين الآن أن تكون مقصورة على الجمع بين مذهبى الاهتمام وبذل الجهد ، فالعصر الذى سادت فيه فكرة التعليم عن طريق بذل الجهد تبعه عصر آخر مقرون بظهور هذا الصراع الهائل بين أنصار المذهبين حتى انتهى الأمر بالتفات الناس إلى الاهتمام كما التفتوا من قبل إلى بذل الجهد ،ولم ينته الصراع بين هذين المذهبين حتى انصرفت عناية هؤلاء وأولئك فى العصر الحديث إلى شىء رأى الجميع أنه هو الأحرى بالبحث والأجدر بالاعتناء ، هذا الشىء هو دراسة ميول الأطفال ، فقصر الباحثون جهدهم على هذه الدراسة ، وخاصة حين ظهر لهم تعصب كل فريق لآرائه وتوفره فقط على هدم آراء صاحبه ، وبالفعل رأينا أن دراسة الأطفال بقصد التوفيق بين المذهبين قد استغرقت القرنين الثامن عشر والتاسع عشر ، وربما أنها لم تزل تشغل بال الباحثين حتى الآن .

فالشوق أو الاهتمام ضرورى لأنه أساس للتعليم والباعث على الاستمرار فيه وبذل الجهد ضرورى لأنه نتيجة لهذا الشوق نفسه ، والرأى الحديث ينادى بدراسة ميول الأطفال دراسة ليست بالسهلة ولا بالهينة ، أو بدراسة نستغلها استغلالا عظيماً فى استمالة التلاميذ إلى الجهود يبذلونها عن طيب خاطر فى سبيل العلم ، ويتغلبون بها على صعابه ومشاكله . وإذا كان الجهوديون يريدون الوصول إلى هذه النتيجة السابقة عن طريق الانتباه الإرادى الشاق ، فإن المحدثين من أنصار الشوق يصلون إلى نفس النتيجة السابقة عن طريق الانتباه التلقائى

وواضح أن طريق الأولين وعر ولا يتفق وطبيعة الطفل ، وأما الطريق الآخر فليس وعراً لأنه يتفق وهذه الطبائع .

وهنا يجب أن يلتفت إلى أنه ليس الاهتمام ولا بذل الجهد غايتين فى أنفسهما ، كما أنهما ليسا كل شىء فى عملية الاهتمام ، بل الحالة التى يظهر بها العقل نتيجة لمؤثرات خارجية بيئية ، وبذل الجهد هو الناحية الأخرى لهذه الحالة نفسها . وليس كل ما نرمى إليه من التوفيق بين الشوق والجهود إلا تدريباً للطفل على التأمل العقلى والاستقلال فى الحكم والعمل المثمر ولا نستطيع أن نفوز بهذا كله ، حتى نجمع بين المذهبين ونسلك هذين الطريقين أثناء التعليم ، وهنا نواجه مشكلة جديدة هى :

هل سوّغ لنا أن نلجأ إلى استعمال الشدة فى حمل الطفل على أن يعمل عملا لا يتفق وميله ؟ أم هل واجب المدرسة أولا وقبل كل شىء أن نجعل كل عمل مدرسى حلواً له هذا الطلاء الجذاب ؟

وللجواب على هذا نصر على قولنا الأخير بأن أحدث الآراء فى التربية هو التوفيق بين مذهبى الاهتمام ، وبذل الجهد ، ولا يكون ذلك أيضاً إلا بربط الأعمال المدرسية بالحياة الخارجية ، والعمل على إيجاد الصلة بينهما .

ويسير علينا أن نستنبط من كل هذا أن الاتجاه الحديث فى التربية الحديثة يرمى إلى المحافظة على الصلة أو العلاقة بين النفس وبين الشىء بطريقة عملية ظاهرة ، وذلك لأهمية ذلك الشىء من حيث تمكين النفس من التعبير عن ذاتها « فالتضاد بين الجهود والاهتمام معناه فصل النفس عن الشىء الذى فرض عليها أن تعمله أو تفهمه ، وهنا يتشتت النشاط ويتوزع الانتباه هذا ، وقد يكون معناه أيضاً استثارة عظيمة بسبب هذا التشتت عينه فى النشاط والانتباه ، ولكنا متى وثقنا بأن فى الطفل قوى باطنية ، تحتاج إلى الاستثارة والميول والغرائز ، وجب علينا أن نستثير هذه القوى ، وأن نشجع ظهور هذه الميول والغرائز ، ونستغلها لفائدة التلميذ ، وحينئذ لا تكون هذه الاستثارة إلا ضرباً من الخداع أو التكلف ، ولا يكون هذا التشجيع نوعاً من العمل

الذى لا مبرر له ، وذلك لأن الباعث على العمل والانتباه يكون صادراً من النفس ذاتها ، وأن عنصر الاهتمام موجود ، فالنفس ذاتها هى المهتم بها طول هذه العملية ، وعلى ذلك يمكن أن نختتم فصلنا هذا بالحقيقة الآتية :

الاهتمام أو الشوق ما هو إلا توحيد للنشاط وتوجيه للطاقة ، طاقة الميول والغرائز والدوافع وغيرها إلى التعلق بالأعمال والمواد الدراسية المختلفة .

المراجع

1. Dewey : How we think.
2. Dewey : Democracy and Education.
3. Dewey : Interest and Effort in Education.
4. H.H. Horne : Philosophy of Education.
5. Rupert. C : Lodge Philosophy of Education.
6. Degarmo : Interest and Education.
7. Pillsbury : Attention.
8. Klapper : Principles of Educational Practice.

الفصل الثالث عشر

التخطيط للتعليم

مقدمة :

التخطيط فى مفهومه العام هو دراسة احتياجات المجتمع المتطور والعمل على سدها بطرق صحيحة . وكل مجتمع يتطور بسرعة خاصة تختلف عن السرعة التى تتطور بها المجتمعات الأخرى ، هذا بالإضافة إلى التغيرات العظيمة التى اجتاحت العالم فى السنوات الأخيرة من هذا القرن ، والتى أثرت تأثيراً ملموساً فى جميع الميادين .

فالتقدم الهائل فى العلوم والصناعات والتكنولوجيا والنمو المطرد فى أعداد السكان وتنوع التوزيع فى الموارد البشرية والطبيعية ، كل ذلك يخلق ضغوطاً جديدة ويستحدث مواقف تستدعى البحث والدراسة وتقتضى وضع تخطيط شامل متكامل يكفل النمو المتناسق فى نواحى المجتمع المختلفة .

والتخطيط التربوى ركن من التخطيط الشامل لسد حاجات المجتمع . ومع أن أهميته قد ظهرت واتضحت حديثاً إلا أن المبررات والدوافع القوية له فى الوقت الحاضر وضعته فى مكان الصدارة . فالحاجة إلى زيادة الاهتمام بالتعليم وتحسينه تعد اتجاهاً بارزاً عند جميع الأمم سواء النامية منها أو المتقدمة . ثم إن التعليم لكى يخدم احتياجات المجتمع والفرد خدمة كاملة يجب أن يأخذ فى تنظيمه وضوح هذه الاحتياجات وتباين الظروف الاقتصادية والاجتماعية والمواءمة بين متطلبات التنمية وإمكانيات المجتمع وحساب ما يلزم البناءين الاجتماعى والاقتصادى فى المستقبل فالتخطيط التربوى يضع المشروعات التعليمية التى تكفل إعداد القوى البشرية وتدريبها للقيام بأعمال التنمية الاقتصادية والاجتماعية بدرجة كافية من الإجادة .

وقد ظهرت الحاجة واضحة إلى التخطيط التربوى نظراً للثورة التعليمية التى

يعيش فيها المجتمع الحالى ونظراً لزيادة الوعى التعليمى وضرورة مجاراة التربية للتقدم السريع والتغير المستمر فى ميادين العلوم والفنون والصناعة .

كذلك قد تغيرت النظرة الآن إلى التربية من حيث اعتبارها توظيفاً مثمراً لرؤوس الأموال فهى عملية استثمارية لها عائد وليست خدمة عامة فقط ، ومن مصلحة الأمم فى الوقت الحاضر وبخاصة النامية منها أن تستثمر أموالها فى إعداد الأفراد وتدريبهم .

والتخطيط التربوى تواجهه تحديات عظيمة نظراً لازدياد التعقيد فى الحياة الاجتماعية ونظراً لتشعب الميادين التى لها تأثير على التربية ووظيفة التخطيط التربوى والحالة هذه هى أن يدمج التعليم ضمن احتياجات التطور الاجتماعى إدماجاً متسقاً متلائماً مع التحليل العميق لمتطلبات التنمية الاقتصادية من القوى العاملة المدربة على أن يتصف التخطيط بالمرونة التى تمكنه من أن يلائم هذا التطور : ولكى يحقق التخطيط التربوى ما يقع على عاتقه من وظائف نحو المجتمع المتطور يجب أن يهدف إلى التوسع فى النظام التعليمى كماً وكيفاً بحيث يواجه النمو السكانى من جهة والتغيرات الأساسية التى تجرى فى المجتمع من جهة أخرى. ويحدث التحسينات اللازمة فى طرائق التربية ووسائلها ، ومحتوياتها من برامج ومناهج وخطط وأنشطة فى داخل المدرسة وخارجها .

تطور التخطيط التربوى فى الجمهورية العربية

تعتبر فكرة التخطيط للتعليم فى جمهوريتنا فكرة ثورية ترسم معالم الانطلاق نحو تحقيق المبادئ الاشتراكية التى نادت بها الثورة ، ولو أن للتخطيط التربوى فى مصر جذوراً نشأت مع نشأة النظام التعليمى الحديث . فالتعليم فى أى بلد يقوم على الوفاء بحاجات المتعلمين وحاجات المجتمع الذى يعيشون فيه . ونشأة نظامنا التعليمى فى أوائل القرن التاسع عشر تعتبر نتيجة لعملية تخطيطية تطلبتها احتياجات المجتمع فى ذلك الوقت . فقد دلت نشأة المدارس المتعددة التى تمد المجتمع آن ذاك بأنواع مختلفة التدريب من القوى البشرية التى كان التطور فى

حاجة إليها فى ذلك العصر من أطباء ومهندسين وضباط للجيش وخلافهم على وجود بعض الوعى الذى ربط التخطيط للمشروعات التعليمية بتدريب القوى العاملة التى تحتاجها مشروعات الدولة ووظائف أجهزتها المختلفة .

إلا أن عمليات التخطيط فى تلك الفترة المبكرة من تاريخ نظامنا التعليمى ، لم تكن شاملة متكاملة ، بل كان ينقصها الوعى الواضح بالأولويات الأساسية ، بدليل نشأة المدارس العالية قبل المدارس الابتدائية فى ذلك الحين ..

وأخذت مبادئ هذا الوعى تتطور وتنمو وتزداد وضوحاً لدى القائمين على أمور التربية والتعليم فى جمهوريتنا واتخذت صوراً عديدة من تقرير إلزام المرحلة الأولى فى إصلاح التعليم الثانوى وتنويع مدارسه بما يلائم حاجات المجتمع فى تطوراته الأخيرة حتى قامت ثورة ١٩٥٢ فقادت إلى تبلور فكرة التخطيط وشمولها بحيث يضم جميع النواحى الاقتصادية والاجتماعية والخدمات العامة ومتطلباتها . وبدئ منذ عام ١٩٥٥ فى إنشاء أجهزة التخطيط فى الدولة فظهرت وزارة التخطيط وإداراته فى المصالح المختلفة ، كما وضعت الخطط الخمسية وخطط مشروعات التصنيع والتنمية .

التخطيط للتعليم فى الوقت الحاضر

رسمت معالم الثورة بما وضعته من مبادئ ومعايير تطلعات المجتمع الاشتراكى ، وفى ضوء هذه المبادىء والمعايير برزت خطوات العمل الاشتراكى التى يجب أن نخطط لها تخطيطاً شاملا . هذه الخطوات تتركز فى :

١ — تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص أمام كل مواطن .

٢ — النهوض بمستوى الحياة والعمل على مضاعفة الدخل القومى كل عشر سنوات

٣ — كذلك تهدف إلى تذويب الفوارق بين الطبقات ، والتقريب بين القرية والمدينة فى المشروعات التعليمية خاصة .

٤ — ثم إقامة هيكل صناعى متكامل — يحقق أكبر قدر ممكن من العمالة .

ولتحقيق هذه المتطلبات تضع الدولة خطة شاملة هى خطة التنمية . ويكون التخطيط للتعليم جزءاً من هذه الخطة متضمناً فى إطارها بصفته أداة فعالة لها دور أساسى فى إنجاح الخطة الشاملة . إذ أن التعليم يعد الطاقات البشرية اللازمة للإنتاج فى مجالاته المتعددة ومستوياته العديدة .

والتخطيط للتعليم فى مجتمعنا الحاضر يقع على عاتقه مواجهة الزيادة المطردة فى عدد السكان بجانب الوعى التعليمى المتزايد بين الجماهير ورغبتهم الأكيدة المستنيرة فى متابعته إلى أقصى حد ممكن ، بخلاف ما تلقيه علينا مسئولية قيادتنا العلمية للدول العربية الشقيقة والأفريقية والأسيوية الصديقة . هذا مع مراعاة أن تخطيطنا للتعليم يأخذ فى اعتباره الإمكانيات المادية المتاحة له فى مجتمع نام كمجتمعنا والقدرات المتنوعة للمتعلمين ولا يغفل الهدف المقترن بكل هذه العمليات من رفع مستوى الأداء والارتقاء بالعمليات التعليمية لإعداد المواطن العربى فى نطاق المبادئ السائدة فى مجتمعنا الحالى .

الأولويات فى التخطيط

إن التخطيط للتعليم فى جمهورية نامية مثل جمهوريتنا الفتية يعتبر بالدرجة الأولى أن التعليم عملية استثمارية لها عائد إنتاجى يعوض النفقات الهائلة التى تصرف عليه . فالتربية تعد الأفراد للانتفاع بقدراتهم ومواهبهم واستغلالها إلى أقصى طاقاتها : ويجب أن ننظر إلى العائد المادى منها الذى يظهر على هيئة ازدياد فى القدرة على الإنتاج واستفادة من القوى البشرية المدربة مما يدخل التعليم فى باب الاستثمار لا الإتفاق . والمجتمع النامى المتطور كمجتمعنا فى تخطيطه للتعليم يأخذ فى اعتباره أيضاً إمكانيات الدولة والجانب الاقتصادى وثمن التكلفة على العمليات التربوية ، هذا الجانب الذى يجد دائماً من القدر الإجبارى الذى نكلفه لجميع المواطنين ومن هنا ظهرت الأولويات فى التخطيط التى يأخذ بها مجتمعنا الحالى ومجالاتها هى :

أولا – المرحلة الابتدائية

وهى مرحلة التعليم الإجبارى التى تكفل التعليم العام لجميع أبناء الشعب باعتبارها القاعدة الأساسية . هذه المرحلة يجب أن تعم وأن يتوفر فيها الحد الكافى من المستوى الثقافى الذى يعتبر حداً أدنى للمواطنة المستنيرة .

والتعليم الابتدائى فى مجتمعنا النامى من الضرورى أن يدخل ضمن إطار خطة التنمية ومتطلبات التطور الاقتصادى رغم ما يبدو فى ذلك من صعوبة أن التلميذ يترك المدرسة الابتدائية وهو ليس فى سن العمل بعد ، وقد لا يتابع دراسته المنتظمة بعد ذلك . ومن هنا فإن الخبرات التى تعطيها المدرسة الابتدائية لتلاميذها فى القراءة والكتابة والحساب وبعض المهارات الأخرى ، يجب أن يكون لها قيمة نفعية فى أى عمل يقوم به التلميذ فى مجتمعه وبيئته ويجب أن تشجع تلك الخبرات والمعلومات على تكوين اتجاهات وعادات سلوكية وقيم ذات طابع نفعى يخدم غرض الإنتاج المحلى البسيط فى البيئة ، زراعية كانت أم صناعية . وفى الوقت نفسه يجب أن تكون طبيعة تلك الخبرات قابلة للتنمية والتطوير بعد ذلك .

ثانياً : المراحل التالية للتعليم الابتدائى :

من الأولويات فى التخطيط أنه إذا بلغت نسبة تعميم التعليم الإجبارى فى المرحلة الأولى ما يزيد عن ٧٠ ٪ فإن الخطوة الحتمية التالية هى الاهتمام بمرحلة ما بعد التعليم الابتدائى. وفى مجتمعنا النامى المتطور الذى يحتاج إلى كفاية بشرية وكفاءة فى الإعداد والتدريب على مختلف المستويات ، يجب أن تكون الأولوية فى التخطيط بعد الإلزام هى العناية بالمراحل التى تلى التعليم الإجبارى بحيث تتاح الفرص للفئات التى لديها قدرات واستعدادات أن تتابع نوعاً من التعليم أرقى من التعليم الابتدائى بالقدر الذى تسمح به إمكانيات الدولة .

الخطة التعليمية الحالية

وفى إطار أولويات التخطيط يمكننا أن نبرز الخطة التعليمية ونلونها . فنحن فى تخطيطنا للتعليم الآن نراعى الأولويات الأساسية . وقد أعددنا خطتنا التعليمية القائمة فى إطار خطة التنمية الشاملة بحيث تكفل الآتى :

أولا : النظام التعليمى

نظام تعليمى متكامل فى سلم يتدرج تدرجاً طبيعياً يشتمل ثلاث مراحل تكون فترة التعليم قبل الجامعى هى :

١ ــ المرحلة الابتدائية

ومدتها ست سنوات تعليمية تضم الأطفال من سن السادسة حتى الثانية عشرة تقريباً وهى مرحلة الإلزام والتعليم فيها بالمجان .

٢ ــ المرحلة الاعدادية :

ومدتها ثلاث سنوات تعليمية تلى المرحلة الابتدائية . وتضم التلاميذ من سن الثانية عشرة حتى الخامسة عشرة تقريباً . والتعليم فيها مجانى إلا أنه غير إلزامى . وقوام المرحلة الإعدادية مدرسة موحدة لجميع التلاميذ تعتبر استمراراً طبيعياً للمدرسة الابتدائية وتمزج الثقافة بخبرات مهنية فى مجالات عملية مختلفة تكشف عن ميول التلاميذ واستعداداتهم وتوجهها وتنميها .

٣ ــ المرحلة الثانوية

وتلى المرحلة الإعدادية ، ومدتها ثلاث سنوات تعليمية تضم الشباب من سن الخامسة عشرة إلى الثامنة عشرة تقريباً . والتعليم فيها مجانى أيضاً . وتتنوع مدارس هذه المرحلة من الثانوى العام إلى الفنى الصناعى والزراعى والتجارى ودور المعلمين

والمعلمات ثم مستقبلا المدرسة الفنية المتخصصة . وهذه المرحلة هامة فى إعداد القوى اللازمة لخطة التنمية .

ثانياً — الاتجاهات السائدة

فى تنظيمنا لهذه المراحل التعليمية وضعت وزارة التربية والتعليم سياسة عامة تتحقق فيها الاتجاهات الآتية :

١ — تعميم التعليم الإلزامى باعتباره القاعدة الأساسية لجميع أبناء الشعب مع توفير الحد الكافى من المستوى الثقافى اللازم للمواطنة المستنيرة ، والتوسع فى هذا النوع من التعليم بما يتفق والنمو السكانى ويعوض المناطق المحرومة ويوصل الخدمة التعليمية إلى صميم الريف والقرى والجهات النائية .

وقد حقق التخطيط إلزامية المرحلة الأولى بحيث بلغت النسبة فى نهاية الخطة (الخمسية الأولى) ١٩٦٥ما يقرب من ٧٦,٥ ٪ تقريباً . وتهدف الخطة الثانية إلى زيادة هذه النسبة حتى تصل ٩٢ ٪ عام ١٩٧٠ إن شاء الله .

٢ — تحقيق مبـدأ تكافؤ الفرص فى المراحل التعليمية التالية للمرحلة الابتدائية بحيث يتابع التلاميذ التعليم فى المرحلة الإعدادية والثانوية على أساس مدى استعدادهم وقدراتهم . وقد وجدت مدارس المرحلة الإعدادية لجميع التلاميذ بحيث تكفل تعليما عاماً شاملا يكمل الثقافة العامة التى بدأت فى المرحلة الإجبارية ممزوجاً بثقافة مهنية وخبرات عملية توفر للمتعلم المهارات المناسبة لمستواه وقدراته والتى تهيئه للإنتاج فى البيئة واحترام العمل اليدوى وتقدير القائمين عليه : وقد روعى فى التخطيط أن تكون المجالات العملية وميادين الثقافة المهنية فى هذه المرحلة وسيلة للكشف عن ميول التلاميذ وتنميتها وتوجيهها بما يكفل حسن الاستفادة فى الحياة العاملة أو فى متابعة دراسة أرقى .

وقد تقرر التوسع تدريجياً فى القبول بهذه المرحلة حتى يحين الوقت الذى تتمكن فيه إمكانيات الدولة من جعلها مرحلة إجبارية تستوعب جميع المنتهين من الدراسة الابتدائية .

٣ – تنويع مدارس المرحلة الثانوية إلى مدارس تعليم عام ، ومدارس تعليم فنى صناعى وزراعى وتجارى ومعاهد لإعداد المعلمين ، والمعلمات – ومستقبلا المدارس الفنية المتخصصة ، ومدارس نوعية تخدم أغراض بعض الخدمات العامة . كذلك أنشئت شعب للصناعات المتطورة تتمشى مع تطورات المجتمع واحتياجات التنمية الاقتصادية ، وتتلاءم مع التقدم العلمى فى الصناعة والزراعة وميادين الإنتاج العلمى الأخرى ، ومع متطلبات خطة التنمية من مهارات على مستويات مختلفة . ويستهدف التخطيط لهذه المرحلة زيادة عدد الطلبة الذين يلتحقون بمدارس التعليم الفنى والفنى المتخصص لمواجهة تطلعات الإنتاج من أيدى عاملة مدربة ، والحد من الإقبال على التعليم الثانوى العام الأكاديمى ، وتشجيع الالتحاق بدور المعلمين والمعلمات لإعداد هيئات التدريس التى تقوم على هذه العملية فى المرحلة الأولى .

كذلك تستهدف الخطة تشجيع الجانب المسئول عن التعليم الخاص الذى يسهم فى قبول التلاميذ المنتهين من المرحلة الإعدادية .

٤ – يتضمن التخطيط الحالى للتعليم مشاريع إنشاء مراكز للدراسات التكميلية ، يلتحق بها المنتهون من المدارس الابتدائية ممن لم تستوعبهم مدارس المرحلة الإعدادية حتى لا يكون هناك ضياع فى القوى البشرية . فإن هذا العصر عصر التصنيع وتكافؤ الفرص لا يحتمل الضياع فى أى مورد من الموارد الطبيعية كانت أم بشرية . وفى هذه المراكز يعد التلاميذ لمواجهة الحياة العاملة فى البيئة بشىء من المران . كذلك يخطط لإنشاء مراكز التدريب المهنى للتلاميذ المنتهين من المرحلة الإعدادية ولم يتقدموا للمرحلة الثانوية إذ أن هؤلاء هم دعامة الأيدى العاملة فى المصانع والمتاجر والمنشآت حيث إنهم فى سن العمل .

وقد كفل التخطيط الحالى للتعليم حتمية إشراك الهيئات الاجتماعيـــة والإدارات المحلية والمؤسسات العامة ومصالح الدولة الأخرى فى إعداد بعض الأفراد للقيام بالأعمال النوعية ذات الطابع الخاص التى تتطلبها الخدمات العامة ، والتى تحتاج إلى نوع معين من الإعداد والتدريب ، فأهاب التخطيط التربوى بهذه

الهيئات والمصالح أن تنشىء المدارس النوعية بعد المرحلة الإعدادية كمدارس البريد والإسعاف والتمريض وأعمال السكرتارية والفنادق ، والسياحة ، وغير ذلك مما يسهم بصورة إيجابية فى التنمية الاقتصادية وزيادة الدخل وإنعاش الحياة .

٥ – يهتم التخطيط التربوى بإعداد وتدريب وتوفير القوى البشرية اللازمة للقيام بمهام التربية والتعليم وحسن تنفيذ الخطط الموضوعية ، إلى جانب احتياجات الدول العربية ، الشقيقة والدول الأفريقية الصديقة . كذلك فإن التخطيط يهدف إلى رفع مستوى الكفايات من النواحى العلمية والفنية بما يحقق رفع الكفاية الإنتاجية كماً وكيفاً ويعمل عل زيادة فاعلية وإيجابية التعليم والعائد منه .

هذه هى النواحى الأساسية والأولويات البارزة فى التخطيط للتعليم بجمهوريتنا . وقد ضمنت هذه الأساسات الخطة الخمسية الثانية للتعليم ، مع ما يلزم لكل مشروع من مبان وتجهيزات ومعدات وأدوات وهيئات للتدريس وبرامج ومناهج وخطط وكتب مدرسية ووسائل تعليمية . كذلك تشمل الخطة التطور الكمى لإعداد التلاميذ بكل مرحلة فى كل عام من أعوام الخطة حتى تستكمل التوسع الكمى المنتظر للتعليم خلال الخمس سنوات القادمة .

إعداد الخطط والهيئات التى تقوم على التخطيط

إعداد الخطط

بما أن الخطة التعليمية جزء من التخطيط الشامل للدولة ، فإن هناك اعتبارات عدة تراعى عند التخطيط للتعليم تحتاج إلى دراسات وبحوث وتقتضى تفرغ هيئات وأفراد متخصصين مسئولين مباشرة عن وضع الخطط التعليمية . وتستعين هذه الهيئات بأجهزة داخلها وبأشخاص ملحقين بهيئات أخرى ثم بمن لهم اتصال مباشر بالعملية التعليمية فى الميدان ومن لهم ضلع فيها بالبيئة .

أما الاعتبارات الهامة فهى أن يساير التخطيط للتعليم الأهداف العامة للدولة

ويحقق أهداف المجتمع مع مراعاة احتياجات كل قطاع فى حدود الأموال المخصصة للمشروعات حسب إمكانيات الدولة ومواردها ، ووفق التوزيع السكانى والجغرافى ، واحتياجات البيئات المختلفة .

ويسبق إعداد الخطط بحوث ودراسات على مستويات متعددة للحصول على البيانات والإحصاءات اللازمة وربط هذه المعلومات ببعضها وبالميادين الأخرى ذات الصلة بالتعليم ثم بالاتجاهات السائدة التى تؤثر فى العملية التعليمية وتوجه سيرها فى السنوات المقبلة .

وبعد جمع المعلومات وتبويبها وتنظيمها واستقراء مدلولاتها ، تعد مقترحات المشروعات التعليمية التى يرى تنفيذها فى المدة الزمنية المعينة . هذه المشروعات المقترحة تعرض على المختصين بأجهزة التخطيط بالوزارة فيتولون مدارستها ومناقشتها فى لجان فنية تتمثل فيها جميع القطاعات المشتغلة بالتعليم من المدرس والناظر إلى المتابع والمقوم والمخطط . وتعد هذه اللجان من بين المقترحات ، المشروعات المبدئية التى سوف تتضمنها الخطة ، وتزكيها وتضعها فى صورتها شبه النهائية ، حتى إذا ما وافق عليها كبار المسئولين عن التخطيط بالوزارة تصبح مشروعات نهائية وترسل إلى الأقسام الفنية المختلفة ليحدد ، كل فيما يخصه الإمكانيات اللازمة للتنفيذ من المبانى والتجهيزات والأدوات إلى إعداد المدرسين ومستوياتهم إلى البرامج والمناهج والخطط ، إلى الخدمات المساعدة وإلى ما يتعلق بشئون التلاميذ من شروط القبول والنقل والامتحانات العامة وخلافه ، مع مراعاة التنسيق بين العمليات المختلفة حتى يخرج التخطيط شاملا متكاملا يحقق الأهداف بدرجة عظيمة من الرضا .

وبعد استكمال المشروعات من كل زاوية ترفع إلى الهيئة العليا للتخطيط بوزارة التربية والتعليم لمناقشتها وإقرارها ، وبذلك تصبح نافذة المفعول .

الهيئات التى تشترك فى عمليات التخطيط

إن التخطيط للتعليم فى مجتمع اشتراكى يجب أن يكون عملية اجتماعية تعاونية

تشترك فيها جميع الهيئات المعنية بشئون التعليم على كافة المستويات من بدايتها إلى نهايتها ولكن التخطيط التربوى ، من الجهة الأخرى ، عملية تحتاج إلى باحثين ومخططين ، كما تحتاج إلى إمكانيات إحصائية ومعلومات فنية يتوقف على توفيرها حسن وضع الخطط .

لذلك كان ولا بد من وجود هيئات رئيسية مركزية مسئولة عن التخطيط تستطيع بما لديها من الإمكانيات وبما توفره من هيئات متخصصة أن تقوم على هذه العملية خير قيام ، هذا إلى جانب وجود أجهزة محلية على المستوى الإقليمى تعاون فى جمع البيانات وتقديم المقترحات وتصوير احتياجات البيئة المعنية ، كما يستعان بخبرات أجهزة المتابعة والتقويم التى تعنى بمتابعة تنفيذ الخطط وبحث نتائجها أولا بأول .

ووزارة التربية والتعليم باعتبارها الجهاز المركزى القائم على شئون التعليم العام فى الجمهورية ،هى المسئولة عن التخطيط لمراحل التعليم قبل الجامعى بمختلف أنواعه .

وللتخطيط التعليمى وكيل وزارة مسئول عن جميع عملياته تتبعه إدارات عامة للتخطيط تختص كل منها بالتخطيط لنوع معين من أنواع التعليم وبمستوى خاص منه . وتشتمل الإدارات أقساماً يعهد إلى كل قسم منها وضع الخطط اللازمة لوجه معين من أوجه العملية التربوية ويقوم على العمل فيها هيئات متخصصة فى التخطيط للنواحى المختلفة من الإدارة التعليمية والمناهج والوسائل وإعداد المدرسين وتدريبهم وشئون الطلاب وتقويمهم إلى غير ذلك من العمليات الرئيسية .

ويتبع وكيل الوزارة المختص أيضاً إدارة للإحصاء توفر البيانات الإحصائية المطلوبة ومركز للوثائق التربوية يمد الأجهزة بالدراسات المقارنة والوثائق اللازمة . وملحق بهيئة وكالة الوزارة للتخطيط مجموعة من الخبراء الفنيين فى الميادين ذات الصلة الوثيقة بالتعليم يعاونون فى وضع الخطط وتقديم الآراء والمقترحات ويعملون كمستشارين كل فيما يخصه .

وتستعين جميع أجهزة التخطيط فى تنفيذ عملياتها بلجان أصلية وأخرى فرعية

تشكل من ممثلين على مختلف المستويات فى التنفيذ والمتابعة لمدارسة بعض الموضوعات التى توكل إليها ، كما تعاون أقسام التخطيط المحلية بالمديريات التعليمية فى توفير البيانات على المستوى الإقليمى وتصوير مطالب البيئة المعينة ، وتعتبر مقترحاتها نقطة البدء فى المشاريع التخطيطية .

ويتوج كل هذا هيئة عليا للتخطيط بوزارة التربية تضم كبار رجال التعليم ويتمثل فيها رجال التربية والجامعات وأصحاب المصانع والمؤسسات ومن يهمهم أمر الحركة التعليمية فى البلد وعند هذه الهيئة تنتهى مناقشة وإقرار المشروعات النهائية للخطة .

دور المعلم فى التخطيط

قد يبدو مما سبق ذكره عن طريقة إعداد الخطط التعليمية والهيئات التى تشترك فيها ، أن المدرس ليس له دور إيجابى فى هذا الإعداد . ولكن المتفحص فى عملية التخطيط يستطيع أن يبرز بسهولة مكانة المدرس من كل هذا ، فهو ولو أنه المنفذ الحقيقى للمناهج والبرامج والخطط ، إلا أنه أيضاً المثير الأول لإعادة النظر فيها ووضع تخطيط جديد لها يتلاءم ، والتطورات الاجتماعية ويتمشى مع مراحل نمو التلاميذ وقدراتهم ومتطلبات العصر الذى يعيشون فيه .

ــ والدور الفعال الذى يقوم به المعلم فى التخطيط هو أنه من خلال تنفيذه للخطط الحالية يسهم فى تدعيمها وفى نفس الوقت يضع الاتجاهات الرئيسية للخطط المستقبلة . فنحن عن طريق متابعتنا وتقويمنا للتخطيط الموضوع ومعرفة نواحى القوة وإمكان تنفيذه فى الفترة الزمنية الموضوعة ، نرسم السياسة للخطة التالية .

ــ أما الجانب الآخر من دور المعلم فى التخطيط للتعليم فيأتى عن طريق رأيه فى المناهج التى يدرسها والكتب المدرسية التى يستعملها والزمن المدرسى المخصص لمادته فى جدول الدراسة . فهو الشخص الأول الذى يمكن أن يعطى رأياً صحيحاً صريحاً فى كل هذه الأمور ، وعلى مجموع هذه الأراء يشكل التطور للعمليات التعليمية من حيث النوع والكيف .

– والتخطيط للتعليم كما سبق أن أشرنا عملية اشتراكية تعاونية ، فهى تنبع من القاعدة ولو أنها تستكمل نحو هيئة عليا . ومبدأ المشروعات التخطيطية دائماً هى الجهة المحلية وأولها المدرسة والمعلم عن طريق التقرير والبيانات والآراء والمقترحات التى تجمعها المديريات التعليمية وترسلها أقسام التخطيط المحلية إلى الوزارة ، كذلك عن طريق رأى المعلم الذى يحمله المفتش ويؤثر فى عملية التخطيط عن طريق جهاز المتابعة .

– ولكن للمعلم دور مباشر فى التخطيط . ذلك أنه كما سبقت الإشارة لا يمر أى مشروع من المشروعات التربوية إلا بعد أن يدرس ويناقشه المعنيون مناقشة دقيقة من زواياه المختلفة . وتتم الدراسة والمناقشات على مستويات مختلفة تبدأ بين الأعضاء القائمين على وضع الدراسات المبدئية وتنتهى عند هيئة التخطيط العليا . هذه الدراسات والمناقشات المبدئية تضم ممثلين للمدرسين وفيها يلعب المعلم دوره كاملا فى التخطيط للتعليم . فى لجان المدرسة سواء منها الأصلية أو الفرعية يكون جانب المعلم هو الغالب إذ يستعان به استعانة أكيدة بحكم صلته القوية الفعلية بالميدان . ولا تكاد تخلو لجنة من لجان الدراسة التى تشكلها إدارات التخطيط من ممثلين للمعلمين .

دور النقابة فى التخطيط :

تستهدف نقابة المهن التعليمية خدمة مهنة التعليم أولا وقبل كل شىء ، وهى تعمل على رفع مستوى المعلمين مادياً وأدبياً والارتفاع بمدى كفايتهم العلمية والمهنية ، وتعمل على تقويم الخدمات والمعونات لهم وتوفير أسباب الحياة الكريمة .

كما تعمل من ناحية أخرى على ترقية صناعة التعليم بين التقدم العلمى وتطور الحياة فى شتى الميادين .

كذلك تيسر النقابة أسباب التعاون مع الاتحادات والنقابات المماثلة فى الأغراض المهنية والغايات الإنسانية . وهى تساند الهيئات النقابية فى كل قطر عربى وتنضم جميعها فى اتحاد قائم الآن للمعلمين العرب .

وهى فى كل ذلك تقوم بأنشطة لها تأثير مباشر على التخطيط للتعليم وتوجه مستقبل العملية التعليمية فى الجمهورية .

ومن الأنشطة التى لها تأثير مباشر فى التخطيط المؤتمرات العامة التى تدعو لها النقابة من آن وآخر على الصعيد العربى لمدارسته مسائل محددة فى التعليم ومن ضمن هذه المؤتمرات كان مؤتمر اتحاد المعلمين العرب لدراسة تطوير تدريس العلوم فى العالم العربى والذى عقد بالإسكندرية فى أغسطس ١٩٦٥ . والباحث للتوصيات التى أصدرها المؤتمر يستطيع أن يجزم بالدور الأكيد الذى تقوم به النقابة فى التخطيط للتعليم فقد قامت فعلا لجان لإعادة النظر فى مناهج العلوم الطبيعية بالمرحلتين الإعدادية والثانوية وطورت هذه المناهج آخذة فى اعتبارها توصيات المؤتمر وسوف تنفذ المناهج المطورة فى المدارس بعد إقرارها واعتمادها ، وبالطبع سوف يتبع تطوير المناهج تطوير الكتاب المدرسى وطرق التدريس والوسائل وتدريب المعلمين وذلك مما يتعلق بتنفيذ المناهج المطورة .

ومن مظاهر نشاط النقابة مما يؤثر تأثيراً مباشراً فى التخطيط للعمليات التعليمية الاشتراك الفعلى فى الدراسات التمهيدية وفى التوصيات التى تنبع عن مؤتمرات النهوض بالتعليم فى مراحله المختلفة . ونذكر على سبيل المثال مؤتمر النهوض بالتعليم الابتدائى الذى عقد بالقاهرة فى يوليو ١٩٦٣ ومؤتمر النهوض بدور المعلمين والمعلمات الذى عقد بالإسكندرية فى أغسطس ١٩٦٥ . فلقد كان لوجهة نظر النقابة فى المؤتمرين ما أثر فعلا فى التخطيط لهذه المراحل ، إذ أخذ المؤتمر بوجهة النظر هذه فيما يخص إعداد معلم المرحلة الأولى ووسائل هذا الإعداد ونظمه كذلك فيما يختص بالنمو المهنى للمعلمين ووسائل تشجيعهم والاحتفاظ بهم وإبرازهم كقادة ورواد فى خدمة القاعدة الشعبية .

ويبدو أثر نشاط النقابة واضحاً فى التخطيط للمرحلة الأولى من حيث الاهتمام بالرعاية الصحية للتلاميذ وشئون التغذية ثم بالرعاية الاجتماعية والخدمات ودور مجالس الآباء فى المجتمع المدرسى :

ولا يقف تأثير النقابة فى التخطيط للتعليم على الدعوة للمؤتمرات أو الإسهام

فيها بتقديم دراسات أو إبداء وجهة نظر فحسب ولكن النقابة بما تضمه من نخبة ممتازة من رجال التربية والتعليم فى مختلف مجالاته تشكل لجاناً للبحث والدراسة تمد النقابة بنبع مستمر متجدد من تقويم وتحليل للعمليات التعليمية وتضع تحت تصرفها أحدث الاتجاهات فى التربية وبذلك يكون فى مقدور النقابة أن تتقدم بالتوجيه البناء للخطط القائمة وتقترح الاتجاهات السليمة للخطط المقبلة .

ومن الأنشطة التى تقوم بها نقابة المهن التعليمية والتى لها تأثير ولو أنه غير مباشر إلا أن له نفس القوة التى للأنشطة الأخرى فى توجيه التخطيط للتعليم ، « مجلة الرائد» التى تصدرها النقابة شهرياً والتى تكون صفحاتها بمثابة سجلات تربوية تبين تطور العملية التعليمية وتعبر عن الرأى فيها وترسم الخطوات التى تسيرها فى مجرى يتفق والأحداث الجارية فى المجتمع العربى خاصة والعالمى عامة . هذا فضلا عن أنها ملتقى آراء القائمين على التربية والتعليم من كافة المستويات ، والنافذة التى يطل منها المعلمون على الاتجاهات الحديثة فى مجالاتهم والتى تلقى الأضواء على مجهوداتهم وأفكارهم .

ويجب ألا ينسينا كل ذلك الدور الأهم والأساسى الذى عن طريقه تؤثر النقابة فى التخطيط للتعليم . ذلك أن النقابة هى الهيئة التى تمثل المعلمين ، وفيها يجتمعون ، وبوحيها يأتمرون، وبمأثرتها تتشكل آراؤهم ويتعدل سلوكهم وتتحدد اتجاهاتهم . والمعلمون هم أولا وأخيراً القائمون فعلا بالعملية التعليمية وبين أيديهم العملاء الأصليون لهذه العملية وهم التلاميذ . فالمعلم والتلميذ هما العاملان الأساسيان فى التعليم ومن أجلهما يخطط للعملية التعليمية .

خاتمة :

يوجه التخطيط عنايته مستقبلا إلى الأمور التالية :

١ – إنه مع الاعتراف التام بالتخطيط للعمليات التعليمية كأساس للنهوض بالتعليم ، إلا أننا ندرك أنه لا يكفى لتحسين البناء التعليمى إنشاء المدارس ووضع الخطط والبرامج ، كما لا يكفى رسم الخطط البعيدة المدى ولا التنبؤ بالتغيرات ومواجهتها ما لم يصحب ذلك مزيد اهتمام بإعداد المعلم فى مختلف المستويات وتشكيل مهنة التعليم من أشخاص مؤهلين ومدربين وعلى جانب كبير من الممارسة لمهنتهم وتشجيعهم وترغيبهم فيها وتحسين أوضاعهم بحيث يكونون راضين عنها .

٢ – ينبغى أن يصاحب التخطيط التربوى لكل مرحلة معينة برامج لتدريب الأعداد الكافية من المعلمين ذوى الكفاءة والتأهيل الكامل للقيام بتنفيذ هذا التخطيط .

٣ – يعمل التخطيط على زيادة وعى المسئولين عن التخطيط بأهمية اشتراك المعلمين اشتراكاً فعلياً إيجابياً مباشراً فى التخطيط للتعليم ، كما يسهمون عن طريق منظماتهم فى الخطوات المرسومة للنهوض بنوع الخدمة التربوية وتطويرها .

فهرس

صفحة

صفحة

صفحة

في طرق التدريس

التربية الحديثة

مادتها - مبادئها - تطبيقاتها العملية

(التربية وطرق التدريس)

الجزء الثالث

تأليف

صالح عبد العزيز

درجة الأستاذية فى التربية من جامعة لندن
عضو الجمعية البريطانية لعلم النفس
أستاذ كرسى التربية بجامعة عين شمس سابقاً
عميد معهد التربية العالى للمعلمين بالإسكندرية سابقاً
أستاذ كرسى التربية بالجامعة الليبية سابقاً
المدير العام لإدارة معاهد المعلمين والمعلمات سابقاً
وكيل وزارة التربية والتعليم سابقاً

الطبعة الرابعة

مزيدة ومنقحة



دار المعارف بمصر

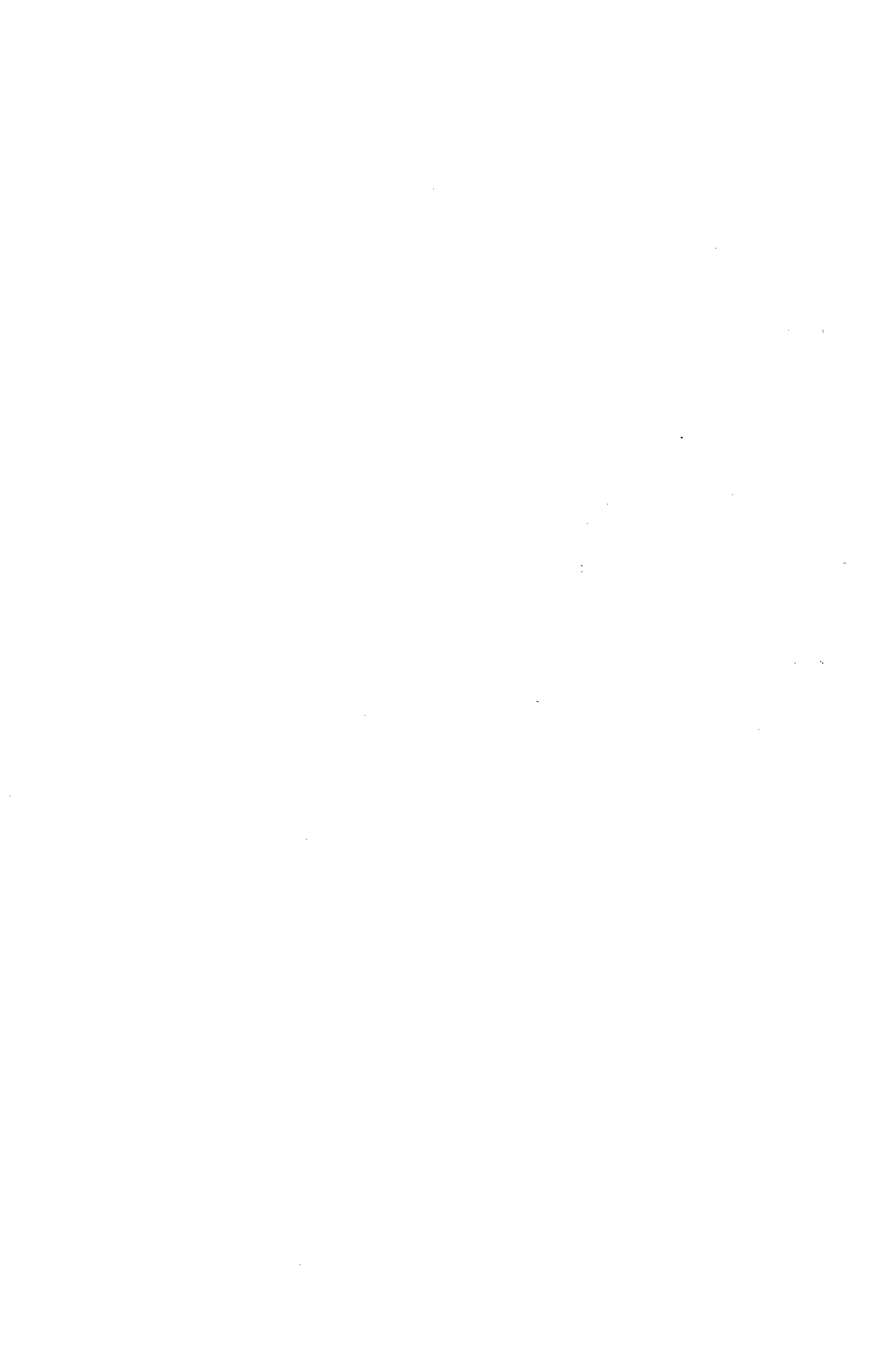
الناشر : دار المعارف بمصر – ١١١٩ كورنيش النيل – القاهرة ج.ع.م

التربية الحديثة

مادتها - مبادئها - تطبيقاتها العمليّة

« التربية وطرق التدريس »

(الجزء الثالث)



بسم الله الرحمن الرحيم

تقديم الطبعة الرابعة

قارئى العزيز . . .

لقد حفزنى إقبالك على « التربية الحديثة » على إعادة الطبع وهذا شرف طوقت به عنقى ، وثقة أوليتنى إياها . . . وقد كان لذلك أثره فى العمل على إبراز هذه الطبعة منقحة منسقة ؛ لتساير تطور مجتمعنا العربى السباق الذى اهتم بالناشئ فأولاه من عنايته ما أولاه ، لأن «المفاهيم الثورية الجديدة للديمقراطية السليمة لابد لها أن تفرض نفسها على الحدود التى تؤثر فى تكوين المواطن وفى مقدمتها التعليم » .

والتعليم الآن كما يرى الميثاق « لم تعد غايته تخريج موظفين للعمل فى مكاتب الحكومة » وإذا كان الأمر كذلك فما غايته إذن . . . ؟ إن غايته « تمكين الإنسان الفرد من القدرة على إعادة تشكيل الحياة » .

وهذا ماتنشده « التربية الحديثة » وما رسمته لإعداد ذلك العضو العامل فى الأسرة. والأسرة كما أبرزها الميثاق فى مفهومها الحديث «هى الخلية الأولى للمجتمع » ... ومن أجل ذلك فقد قرر . . . « أن تتوافر لها كل أسباب الحماية التى تمكنها من أن تكون حافظة للتقليد الوطنى مجددة لنسيجه ، متحركة بالمجتمع كله ومعه إلى غايات النضال الوطنى » .

ولن يتحقق ذلك إلا عن طريق الأخذ بيد الناشئ وإعداده إعداداً متكاملا : جسمياً ، وعلمياً ، وخلقياً ، واجتماعياً ، وهذا يتطلب من المربين أن يسيروا فى طريقهم مسترشدين بأمثل الطرق التربوية الحديثة والوسائل التعليمية السليمة ، وإن ذلك : « يتيح الفرصة لتنمية ثقافة نابضة بالقيم الجديدة ، عميقة فى إحساسها بالإنسان ، صادقة فى تعبيرها عنه ، قادرة بعد ذلك كله على إضاءة جوانب فكرة وحسه ، وتحريك طاقات كامنة فى أعماقه خلاقة ومبدعة ، ينعكس أثرها بدوره على ممارسته للديمقراطية ، وفهمه لأصولها وكشفها لجوهرها الصافى النقى » .

قارئى العزيز :

إن مجتمعنا فى تطوره يتطلب بناء جيل مفتول السواعد ، متمكن من فروع

العلم المختلفة ، مزود بالثقافات الواسعة ، متصف بالأخلاق النبيلة مؤمن بالمثل العليا ، متفان فى خدمة الأمة العربية . . . ووسيلته فى ذلك أن يعتمد على العلم المتقدم ؛ ليمنح نفسه فرصة أعظم للانطلاق فى تعاون مثمر ، واشتراكية بناءة ، وديمقراطية وثابة .

إننا فى حاجة إلى تربية جذرية تقوم على أسس سامية مستمدة من ديننا القويم ، فى إيثاره وفضائله ، فهى الكفيلة ببناء نفوس مؤمنة بربها ، مقدرة لوطنها ، محبة لأبناء جنسها ، مسهمة فى نهضة مجتمعها ، لا تستغل ولا تخادع ، لا تجبن ولا تتكاسل . وإنما تؤمن بأن « العمل شرف ، والعمل حق ، والعمل واجب ، والعمل حياة . . . وبأن العمل الإنسانى هو المفتاح الوحيد للتقدم ، وأن طبيعة العصر لم تعد تقبل وسيلة للأمل غير العمل الإنسانى » .

وليعلم كل ناشئ وناشئة « أن العمل الوطنى المنظم القائم على التخطيط العلمى هو طريق الغد » .

فلنسر عن هدى من نور ديننا ، ولنسترشد بطريق تعزيز الحرية الإنسانية وتكريمها . . . « العلم » ولنتمعن فى تلك العبارة التى رسمها الميثاق :

« إن القيمة الروحية الخالدة النابعة من الأديان قادرة على هداية الإنسان وعلى إضاءة حياته بنور الإيمان ، وعلى منحه طاقات لا حدود لها من أجل الخير والحق والمحبة » ففيها الهداية والإرشاد .

وهأنذا أعود لأقول لك : إن الإنسان متطور ؛ وإن أمتنا العربية التى تعتز بماضيها الزاهر ؛ لتفخر الآن بحاضرها المشرق . . . ولن يعيها أن تصوغ قيماً أخلاقية ، بعد أن استيقظت من غفلتها ، وعرفت حقيقتها ، وأدركت كنهها .

إنى أكرر شكرى لاستجابتك . . . وقبل أن أترك القلم أضع بين يديك هذه العبارة التى جاءت بالميثاق . . . لتكون نبراساً لك :

« إن شعبنا قد عقد العزم على أن يعيد صنع الحياة على أرضه بالحرية والحق ، بالكفاية والعدل ، بالمحبة والسلام . . . لأنه يملك من إيمانه بالله وإيمانه بنفسه ما يمكنه من فرض إرادته على الحياة ليصوغها من جديد وفق أمانيه » .

المؤلف

صالح عبد العزيز

١٩٦٩/١/١

بِسْمِ اللهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ

مقدمة

قارئى العزيز : لك أن تسأل : لماذا أسميت الكتاب بهذا الاسم؟ «التربية الحديثة ».

ولى أن أجيب : كلما شع على البسيطة فجر جديد حمل معه من ضمير الغيب ما شاء الله أن يكون ، فالدنيا دائمة التغيير ، سريعة التطور ، ومن قال إن اليوم كالأمس أو إن الغد صورة صادقة لليوم ؟ والقارئ الكريم لا يؤمن بالمثل القديم القائل : « لا جديد تحت الشمس » بل لا ترسل الشمس شعاعها إلا إلى جديد ، هذه يا أخى سنة الحياة ، تطالعنا بين حين وآخر بما لم تعهده البشرية من تغيرات فى شتى ألوانها ، وكل تغيير يحتاج إلى تهيئة العقول لاستقباله ، وليس ذلك مقصوراً على بلد دون آخر . فإن ترقب الناس لما يدور فى جنبات العالم ليجعل أيه أمة تتناول ذلك الجديد بالنظر والتحليل ، ولا تعدم وسائل النقل السريعة . فقد تعددت ألوانها وكثرت أجهزتها .

فبصر كل إنسان بما يدور فى أرجاء البسيطة ، وما أظننى فى حاجة إلى إقامة الدليل على مدى تأثرنا بالتطور ومواكبة سير الحياة ، فقد شاءت عناية الله لمصر أن تسابق غيرها من الدول فى هذا الموكب العظيم ، موكب الحضارة والتقدم ، فكانت وثبتها الكبرى فى ٢٣ يوليو سنة ١٩٥٢ ، التى طوت صحائف الماضى المظلم ونشرت صحائف المستقبل المشرق ، فأزالت الأنقاض ، ومهدت للبناء ، وأرست القواعد — باسم الله وعونه — لحركة إصلاح شاملة ، تناولت جميع نواحى الحياة «سياسية واقتصادية واجتماعية » ، فحفقت أعلام النصر فى كل هذه الميادين تتحدى التاريخ ، وكان شعارها . تلك العبارة الخالدة التى دوّى بها صوت القائد المظفر « الرئيس جمال عبد الناصر» «ارفع رأسك يا أخى » التى جاءت جماعاً لما نطمع أن تنتهى إليه تربيتنا السياسية والاجتماعية والاقتصادية ، ولا يجولن بخاطر القارئ العزيز أن هناك فرقاً بينها ، فما هى إلا نواح يجب أن ينظر إليها جميعاً فى إعداد المواطن الصالح وينبغى أن تصطبغ بها تربيتنا فى المدرسة الحديثة .

ارفع رأسك يا أخى — تحمل فى كلماتها الثلاث ما تصبو إليه الأمة المتوثبة من رقى وسؤدد ، فلا ترفع الأمة رأسها إذا كانت ترسف فى قيود العبودية . أو كانت مفتقرة إلى غيرها فى بناء صرحها الاقتصادى ، أو كانت مفككة الروابط ، منفصمة العرى ، بل الأمة المتمتعة بحريتها واستقلالها ، الغنية بمواردها وصناعتها ، المجتمع شملها ، الموحدة كلمتها ، الحريصة على السمو والعزة — مهما كلفها ذلك من بذل وتضحية — ، هى الأمة الجديرة بأن ترفع رأسها « وتعلى فوق هام النجم هاماً » ولن يكون ذلك إلا إذا كان رائدنا المثل العليا الإنسانية فى تربية جيل صالح . متطور متوثب يؤمن ببلاده ويهدف إلى عزتها وكرامتها ، يعرف واجبه فيؤديه راضياً عنه شغوفاً به ، ويجعل علاقته مع الآخرين مبنية على التعاون والإيثار والتفانى فى خدمة الجماعة .

وإذا كانت مصر فى نهضتها المباركة . توجب على كل ابن من أبنائها أن يبذل ما يستطيع فى بناء صرحها . فقد أحببت أن أسهم بالقليل لهذا البناء الشامخ ، فقدمت هذا الجزء الثالث من كتاب التربية وطرق التدريس مخصصا إياه للتربية الحديثة ، مادتها — مبادئها — وتطبيقاتها العملية . وكان على أن أجعل أول فصوله — أهداف التربية — ولما كان ذكر الجديد دون الرجوع إلى القديم يعد مبتوراً ، فقد أشرت إلى الأهداف القديمة للتربية فى مختلف البلاد ، مشفوعة بالعوامل المختلفة التى أدت إليها ، اقتصادية كانت تلك العوامل أم سياسية أم اجتماعية ، ولم يكن هدفى من وراء ذلك تقديم عرض تاريخى ، فهذا مكانه كتب التاريخ ، بل أردت أن أبين أن التربية لاتحيا وحدها ، بل هى نتاج الحياة حولها ، تتأثر بها وتؤثر فيها — ثم انتقلت إلى بيان الاتجاهات الفكرية المختلفة للتربية فى القرن العشرين ، وحتى لا أبدد جهود القارئ الكريم بين أكثر من ميدان ، فقد اتخذت من المحيط الأطلسى فاصلا بين مدرستين فكريتين ، فأوضحت فلسفة « ديوى » فى العالم الأمريكى ، وما تهدف إليه من تشجيع النمو عند الطفل ، وتأكيد العامل الاجتماعى ، أما فى شرق المحيط الأطلسى ، فقد أوضحت فلسفة عميد التربية فى المملكة البريطانية المتحدة «سير برسى نن» وبينت أنه يهدف إلى تحقيق الذاتية ، ثم عرجت على تلك النزعة التربوية الحديثة ، التى ترمى إلى التوفيق بين الاعتبارات الاجتماعية والاعتبارات الفردية ، ثم انتقلت من ذلك إلى أجهزة التربية المختلفة فى

الزمان والمكان ، ومن الواضح للجميع أن المنزل هو الأداة الأولى التى تؤثر فى التربية ، ولكن زيادة التراث الثقافى للإنسان ، وتشعب نواحيه وتعقده — خصوصاً بعد ظهور الكتابة كأداة للحفظ والنقل — أدى ذلك إلى خلق أداة جديدة للتربية — هى المدرسة — .

والمدرسة فى الاشتقاق اليونانى القديم معناها المكان الذى يجتمع فيه الأحرار من الناس لقضاء وقت الفراغ ، فالتربية الحرة منذ فجر التاريخ منفصلة تماماً عن التربية المهنية ، التى كانت مقصورة على العبيد ومن فى حكمهم . لما تتضمن من أعمال يدوية فى الحقل أو المصنع يترفع عنها الرجل اليونانى الحر ، فمنذ القدم والحواجز قائمة بين الثقافة والنفع .

وظالت طيلة الفصول التالية أعرض المحاولات المختلفة التى بذلت لإعادة الصلة بين شطرى التربية — النظرى والعملى — إذ أثبتت التجارب وعلم النفس الحديث أنه لا يمكن فصل الفكر عن العمل ، كما أثبتت الخبرة أن سياسة الكلام والطباشير المبنية عليها التربية التقليدية ، قلما تساعد النبت على النضوج والإثمار ؛ وقلما تخلق فى النشء شخصية فعاله مستقلة تقف على قدمين ، ولما كان الهدف من التربية لا يقف عند مسايرة المجتمع الذى تعيش فيه المدرسة ، بل الهدف إصلاح هذا المجتمع وتلافى عيوبه وتقويم معوجه ، أقول لما كان هذا الهدف هو من التربية الحديثة ، كان لزاماً علىّ أن أبحث موقف المدرسة من المجتمع ، فإذا كانت علاقتها به تحفظية أوقفت عجلة التطور ، بل رجعت بها إلى الوراء ، كما حدث فى الصين القديمة طوال أجيال عدة ، نتيجة تمسكها بالتقاليد القديمة ، مما أوقف المجتمع جامداً والحياة من حوله تسير .

وإذا كانت علاقة المدرسة ابتكارية تهدف إلى تقدم المجتمع ورقيه — كما تؤكده فلسفة «كون درسيه» ، «وكانت» ، «ولوك» ، «وروسو» ، «وديوى» دفعت عجلة الحياة إلى التطور السريع والتقدم المتواصل فى جميع النواحى . ثم أوضحت العلاقة بين التربية الحديثة وبين الحياة ، والتربية الحديثة تعتبر المدرسة المثالية ، ما كانت صورة للحياة الخارجية تمدها بأسباب النهوض وتعمل على أن تهيئ جيلا نامياً يصلح للحياة ويُصلح الحياة ، ولهذا فنجاح المدرسة لا يقاس بشحن أذهان التلاميذ بالمعلومات بل يقاس بما تخرجه المدرسة من المواطنين الصالحين

الذين يعرفون كيف يأخذون مكانهم الملائم فى مجتمع متحضر متطور متوثب . فيفيد منهم ويفيدون منه .

وأسهبت القول فى تأثير العامل الاقتصادى فى التربية . ذلك العامل الفعال الذى أهملته — مع الأسف الشديد — معظم المؤلفات التربوية ، وإن أحداً لا يستطيع أن ينكر أن التربية مدينة دائماً للاقتصاد القومى ، وإن كانت هى متباطئة فى الاعتراف بقيمته فى المناهج الدراسية ، ولعل هذا هو السر فى أن المواد المهنية لم تتبوأ مكانها اللائق بها وحتمت أن المدرسة الحقيقية هى التى تهيئ نفسها لتشمل مختلف الوسائل التى تخلق فى الفرد القدرة على كسب العيش .

ولم أحرم القارئ الكريم من الإحاطة بالتطورات التى أدت إلى التوفيق بين الاتجاهين — الحر والمهنى — فى التربية والتعليم . ولكى أزوده بالمنابع التى سرت منها الاتجاهات المختلفة فى التربية الحديثة ؛ وحتى يستطيع ، إذا كان يزاول مهنة التدريس ، أن يكون لنفسه فلسفة تربوية خاصة يسير على هداها ، فقد عرضت المذاهب الفلسفية المختلفة ، شارحاً أسسها وصداها فى التربية . مبيناً المقومات الجوهرية التى استعارتها التربية الحديثة من كل فلسفة .

فمن التربية الطبيعية استعارت التربية الحديثة مبدأ . «جعل الطفل محوراً لبنائها ومركزاً ثابتاً لدائرتها ، تخلى بينه وبين طبيعته ، وتوقف المربى من وراء ستار ليرقب من بعيد ، ويرشد إذا اقتضى الأمر ، ومن الفلسفة المثالية استعارت التربية الحديثة مبدأ« تحقيق الذاتية » ، ومبدأ « مثالية الأخلاق والدين » ، فاعتنت بالحق من أجل الحق واهتمت بالخير من أجل الخير . وشغفت بالجمال من أجل الجمال ، كما أخذت منها مبدأ الاهتمام بالنشاط الجسمى والنشاط الروحى . للعناية بالجسم والارتقاء بالروح ، فتنجلى تبعاً لذلك المهارات العقلية .

ومن الفلسفة البراجماسية . استعارت التربية الحديثة أهمية مبدأ الخبرة من البيئتين — الطبيعية والاجتماعية — كما اقتبست منها ، مبدأ «تحقيق حاجات الطفولة فى البيئة ». لتكون عقلا نشيطاً منتجاً يقوى على الابتكار والإبداع ، كما استعارت منها مبدأ تحقيق الديمقراطية فى التربية ، حتى تهيئ الفرد لأن يطمع فى الوصول إلى القمة فى جميع الميادين العملية والعلمية . كما استعارت منها «أن تكون التربية عن طريق الحياة وبواسطة الحياة» ، فيوضع الطفل فى موقف يصارع الحياة وتصارعه

حتى يلمس بنفسه نتيجة هذا الصراع ، ولقد تشبعت التربية الحديثة بمبدأ التكامل فى المنهاج ، ذلك المبدأ البراجماسى المعتمد على البيئتين الطبيعية والاجتماعية .

ولما كانت الحركة العلمية ذات أثر واضح فى توجيه التربية الحديثة ، فقد أفردت فصلا خاصاً لها ، عرضت خلاله تطوراتها التاريخية ، وأهميتها التربوية ، ومدى تأثيرها على مناهج الدراسة ، ثم تناولت حركة القياس فى التربية والتعليم ، بالبحث والتنقيب ، مسجلا آثار هذه الحركة فى قياس نواحى الطفل المختلفة .

ولما كان الطفل منذ القدم تتجاذبه قوتان عظيمتان ، هما الوراثة والبيئة فلم أبخل على القارئ الكريم، من مدّة بعجالة سريعة ، بيّنت فيها مدى العلاقة بينهما ، وأيهما أشد تأثيراً على الطفل ، وعلاقة ذلك بالتربية الحديثة ، ووصلت إلى أن أثر البيئة تطورى أما أثر الوراثة فابتكارى . مدللا على ذلك بأحدث ما وصلت إليه الأبحاث التجريبية .

وتكميلا لصورة النمو من المهد إلى تمام النضج ، لم أجد بدّاً من ذكر خصائص الطفل فى مراحل نموه الثلاث : الطفولة المبكرة ، والطفولة المتأخرة ، مرحلة المراهقة ، مع عرض سريع للأبحاث العلمية الخاصة بنواحى النمو المختلفة ؛ الجسمى والعقلى ، واللغوى ، والاجتماعى ، إلخ ... مستعيناً فى ذلك بأحدث المصادر الغربية وأحسن ما خطته أيدى أساتذة مصريين فى هذا المضمار .

ولما كانت هذه الفلسفات تعتبرها التربية الحديثة أشعة تسير على هداها ، فقد خصصت فصلا لطريقة التدريس على ضوئها ، ذاكراً أن الاتجاهات الحديثة لا يفصل فيها الطريقة عن المادة وأن الطريقة الناجحة يجب أن تقوم على أساس علمى من حيث ارتباطها بالمادة المراد تدريسها وبالهدف المرجو الوصول إليه .

ونظراً لأهمية الطريقة ، فقد تناولت عرضاً لتطورها فى العصور الحديثة ذاكراً خطوات هربارت ، وطريقة النشاط ، وطريقة المشكلة ، موازناً بين « ديوى» «وهربارت» موضحاً الاتجاهات الحديثة للطرق التربوية فى القرن العشرين ، كالمشروع ، والغرضية ، والتدريس الجمعى ، والمحادثة الجماعية ، والتعليم الفردى ، وإلى هنا أجدنى وصلت إلى كبرى المشاكل التى تواجه التربية الحديثة « وهى مشكلة المناهج » فيؤكد كبار المربين أن تطور المنهج ، إن هو إلا تطور للتربية جميعها ، بل هو تطور لتاريخ التربية ، ولطريقة التربية ، ويصرح أحد المربين بأن مشكلة المنهج

يمكن تشبيهها «بعش الزنابير» ، إذا ما استثرت واحداً منها هاجت عليك جميعها .

ولقد دفعنى الحديث عن المنهج إلى عرض نشأته فى المدرسة التقليدية . مبيناً أهميته الوظيفية ، ثم إلى تعريف المنهج فى العصور الحديثة ، مبيناً كيف يتوقف تقدم المجتمع على تقدم المنهج ، فأوضحت العلاقة بين المنهج والتغير الاجتماعى من جهة ، وبين المنهج وتقدم المجتمع من جهة أخرى ، ثم وازنت بين القديم والحديث فى عمل المنهج ، وشرحت تنظيمه على أساس الوحدات ؛ ذاكراً الأمثلة المتعددة لذلك .

وانتقلت من هذا إلى مشكلة طالما شغلت أذهان المربين — آباء ومعلمين — واستولت على تفكيرهم ، وهى مشكلة التوجيه التربوى ، فتناولت تشريحها سيكلوچياً وتربوياً ، وأوضحت للمربى الخطوات النهائية التى يمكن أن يستعين بها فى توجيه أبناء الجيل توجيهاً سليماً .

ثم أحببت أن أضع للقارئ الكريم ميزاناً لعملية التعليم ، فأوردت فى الفصل الثانى عشر وسائل القياس المختلفة ، وأنواع الاختبارات الحديثة ، مبيناً مدى صدقها وثباتها ، شارحاً كيفية استخدامها .

ولكى تكون رسالة التربية قائمة على أساس ثابت البنيان قوى الأركان ، بينت أن الصخرة العتيدة لهذا البناء — إنما هى المدرس — فإذا لم يعد إعداداً سليما ، انهار صرح التربية ، وتعثر التقدم الاجتماعى . فأوضحت الطرق المختلفة لإعداده ، سواء قبل إسناد المهمة إليه أو خلالها . حتى يكون أهلا لأداء الرسالة التى حملها كاملة غير منقوصة .

عزيزى القارئ :

أضع رسالتى المتواضعة بين يديك ، فإن فازت ببعض رضاك كنت شاكراً وإن ترسمت فيها النقص فعساها تدفعك إلى إتمامه ، وتوحى إليك بتلافيه ، ولن نجنى الثمرة المرجوة إلا إذا تضافرت جهودنا ، واتحدت قوانا ، نتعهد الغرس بسواعد قوية وعمل دائب دائم .

وإنى لمؤمن بأن ما قدمت إليك . فيه بعض الغناء لما تنشده جمهوريتنا العربية العزيزة فى عهدها المجيد من عزة ومجد ، وبعد فلست من أولئك الذين يؤلمهم النقد ، أو يترفعون عن قبول التوجيه فهذا مرض الغرور — أبرأنا الله تعالى منه — بل إنى

أرحب راضياً بمن يبصر بالعيب ، وأشكر كل من يتدارك التقصير .

ولا يسعنى بعد أن وفقت إلى إخراج رسالتى هذه . إلا أن أقدم عظيم شكرى وخالص تمنياتى . لكل من أسهم بمساعدتى على إظهارها وأرى نفسى تفيض بالتقدير والثناء ، لأبناء أعزاء برهنوا على حبهم ووفائهم بالعون والمساعدة ، هم الأساتذة « محمد على الشامى ، وشاكر محمد عبد الرحيم ، وحسن الدسوقى ، المدرسون بالمدرسة النموذجية الملحقة بمعهد التربية العالى للمعلمين بالإسكندرية » ، وإن أنس فلن أنسى أن أذكر جهود حضرة الأستاذ مصطفى الصاوى الجوينى الذى أسهم فى مراجعة رسالتى هذه . كما أوجه الشكر خالصاً لأبنائى السادة محمد محمد سرور عبد الله، ناصف مصطفى عبد العزيز ، حامد عبد العزيز ، محمد محمد على شلبى ، حامد عبد العزيز على الفقى ،ومحمد فودة .

ولئن كنت عاجزاً عن شكر الجميع فعند الله خير الجزاء .

إنه نعم المولى ونعم النصير .

المؤلف

صالح عبد العزيز

وكيل وزارة التربية والتعليم بالقاهرة
(سابقاً)

١٩٦٩/١/١

الفصل الأول

أَهداف التربية

لقد تعددت أهداف التربية ، وعلى الرغم من تتابع الأزمان ، واختلاف الأماكن ما زالت هذه الأهداف ذات أهمية ومكانة لاتدعو إلى الشك فى قيمتها ، وهذا الاختلاف من شأنه أن يثير أمامنا عدداً من المشاكل نذكر بعضها على سبيل المثال لا على سبيل الحصر :

١ ـ كيف تتحدد أهداف التربية ؟

٢ ـ وهل تختلف هذه الأهداف باختلاف الزمان والمكان ؟

٣ ـ وكيف تتأثر هذه الأهداف بالعوامل الاقتصادية والسياسية المختلفة وبالعوامل الدينية ، والآراء الفلسفية السائدة ، وبمختلف الآراء السيكلوجية عن طبيعة عملية التعلم ؟

وإليك بعض هذه الأهداف حسب التطور التاريخى :

أهداف تربوية تحفظية

لم يكن لدى الشعوب البدائية أى شعور بأهداف تربوية وإذا فرض ووجدت عندهم أهداف تربوية فقد كانت تلك الأهداف مرتبطة أشد الارتباط بالحياة فقد كان الصغار يتعلمون ما كانوا يتوقعون أن يقوموا به وهم بالغون ، أضف إلى ذلك أن ما كانوا يتوقعون أن يقوموا به وهم بالغون إنما كان نفس ما يقوم به الجيل كله من أعمال، فلا غرابة أن يكون الهدف من التربية هدفاً رجعياً أو تحفظياً يرمى إلى الاحتفاظ بالخبرات الاجتماعية واستمرارها فبقاء المجتمع متوقف عليها ، ولم يكن ذلك فحسب هو هدف الجماعة من التربية ، ولكن كان هدف الفرد أيضاً وإن لم تكن له حقيقة أهداف تربوية منفصلة عن أهداف الجماعة لأنه ما كان يسمح له مطلقاً أن يغير هذه الأهداف التربوية إذ أن تغييرها يحمل بين ثناياه خطراً عظيما لأجل البدائى أكثر مما يحمله لأحفاده من المتمدينين .

وحتى أبناء أولئك الشعوب الذين كانوا على حظ من الحضارة أرقى من ذلك المستوى

البدائى كانت أهدافهم التربوية تحفظية ، فجماعة الصينيين كانوا يهدفون إلى تربية تعمل على الاحتفاظ بنظامهم الاجتماعى الأكبر ، وظلت كذلك ردحاً طويلا من الزمن يتحكم فيها نظام الامتحانات ذلك النظام الذى كان مقياساً غير مباشر لأهداف الصينيين التربوية ، فهدف التربية عند جماعة الصينيين أدى بهم لا إلى اعتبارها إعداداً اللاشتراك فى مهام حياة الكبار ، ولكنه أدى بهم إلى اعتبارها هدفاً فى حد ذاتها ، فالرجل المثقف حقيقة فى الصين ظل مقروناً لعدة قرون باسم « طالب العلم » .

على أن هذه الأهداف التربوية التحفظية التى تحكمت فى الصين أعواماً طويلة قد خضعت الهند لمثيلاتها نتيجة لعوامل فلسفية ، إذ أن الرجل الهندى كان يرمى بطبيعته إلى الخلود والسعادة فى حياته الأخروية ، ولما كان هذا هو المثل الأعلى من الحياة الهندية نفسها فإننا نجد أن التربية كانت ترمى إلى تعويد الأبناء الصبر والاستسلام والوداعة فالهند كمملكة شرقية ما كانت تهتم بالأهداف الاجتماعية الغربية للتربية كحب الوطن والرفاهية الاقتصادية والتقدم الاجتماعى ، ولا بالأهداف الفردية للتربية كتحمل المسئولية الشخصية والاعتماد على النفس .

ولم تقتصر الأهداف التخفظية للتربية على الصينيين أو الهنود ولكنها امتدت وشملت بعض المدنيات الغربية كالحضارة الإغريقية القديمة ، فأهداف التربية عند «إسبرطة» كانت تحفظية إلى حد بعيد مثلها كمثل الشعوب البدائية والشعوب الشرقية ، فالبقاء الاجتماعى فى «إسبرطة» ظل معتمداً على قدرة الإسبرطيين الحربية فى الاحتفاظ ببقائهم رغم ما يحيط بهم من أعداء ، فأهداف التربية عندهم ارتبطت أشد الارتباط بتكوين صفات الشجاعة والصبر واحترام الرؤساء وحب الوطن والإخلاص للحكومة .

* * *

التربية كأعداد للمواطن الصالح

إن الفرق بين الأهداف التربوية الشرقية والغربية يتجلى بوضوح فى أهداف التربية الآثينية ، فهنا نجد لأول مرة أهدافاً تربوية تقدمية لا تحفظية ، ولقد تمكن «الآثينيون» من القيام بهذه الوثبة نتيجة لانتصاراتهم على الفرس ولزيادة طمأنينتهم

الاقتصادية والسياسية ، وكانت نتيجة ذلك إعادة تشكيل أهداف التربية وصوغها ، فلم تعد ترمى إلى حفظ الجماعة وبقائها فحسب ولكنها امتدت فشملت النمو الفردى ، وهذا الاعتراف بأهمية الفرد لم يكن خطوة تقدمية فى أهداف التربية فحسب ولكنه كان يحمل بين ثناياه بذور المبدأ الذى تنج عنه التقدم التربوى للعالم الغربى .

ولقد تميزت الأهداف التربوية الآثينية بقدر معين من النواحى الجمالية ، وإذن فلا غرابة أن نرى الآثينيين يرمون إلى الاتزان فى جميع نواحى التربية الأمر الذى لم يتحقق لدى أى شعب فى أى وقت ، فالآثينيون رموا إلى تربية الفرد تربيةمتزنة من جميع نواحيه : الجسمية والخلقية العقلية والجمالية مع مراعاة الاعتدال وعدم الإفراط أو التفريط مطلقاً فى أى ناحية من النواحى ، ويتجلى ذلك فى نقد «أرسطو» للتربية «الإسبرطية» وقوله: إن «الإسبرطيين» قوم تحولت شجاعتهم إلى تهور نتيجة لشدة اهتمامهم بالألعاب الرياضية لأهداف حربية .

فهدف التربية اليونانية هو إعداد المواطن الصالح ، يتجلى ذلك فى ممارستهم العملية ، و نظرياتهم الفلسفية على لسان «أفلاطون» وأرسطو ، فالمواطن الصالح هو ذلك الشخص الذى اتزنت قدراته المختلفة وألم بفضائل المواطن الصالح وأصبح معتدلا وشجاعاً وعادلا .

ولقد فرق «أفلاطون» (٤٢٧ — ٣٤٧ ق. م) فى جمهوريته بين ثلاث مستويات للمواطن الصالح : الصانع والمحارب والفيلسوف ، ولما كان على كل منهم أن يؤدى وظيفة لحكومته فقد اختلفت أهداف التربية الخاصة بكل منهم فمثلا كانت أهداف التربية عند الفلاسفة حيث كان عليهم عبء توجيه الحكومة فى ضوء أبحاثهم عن الحقيقة والخير ، بخلاف غيرهم من المواطنين .

أما «أرسطو» (٣٨٤ — ٣٢٢ ق.م.) وهو لا يقل أهمية عن أستاذه «أفلاطون» فكان يرى أن المواطن الصالح المستنير هو « الرجل الحر » .

ولكن لكى يصبح الإنسان حرًّا لا بد له من توافر أمرين : أحدهما سياسى ، والآخر اقتصادى ، فمن الناحية السياسية يجب على الرجل الحر أن يكون كفئاً لحمل السلاح والتصويت وشغل الوظائف العامة ، ومن الناحية الاقتصادية يجب على الرجل الحر ألا يقوم بالمهن الحقيرة التى هى من خواص الرجل العبد ، فالتربية التى تتناسب وطبيعة الرجل الحر هى تلك التربية الحرة ، والهدف المميز للتربية الحرة

هو غرس العقل ما دام الذكاء ، أو العقل هو المميز الذى يتميز به الإنسان عن الحيوان ونحن إذا ما منحنا الفرد تربية حرة فإنه لا يظفر بأحسن إعداد للمواطن المستنير فحسب ولكنه سوف يحقق أسمى أهداف الحياة وهو السعادة .

أما إعداد الخطيب كهدف أسمى للمواطن المستنير فيختلف عن إعداد الفيلسوف لدى الإغريق ، وأنصار هذا الرأى كانوا يرمون إلى إعداد « السيد » ذى الثقافة والتهذيب وهذا هو تعريف الرجل المربى كما يقول : أبسقراط (٤٣٦ — ٣٣٨ ق . م) وهو أحد أساتذة الخطابة «بآثينا» فيعرف الرجل بأنه :

أولا : هو ذلك الشخص الذى يتمكن من معالجة المشكلات العادية للحياة ، وذلك بما وهب من حاسة الملاءمة وملكة معرفة الطريق السديد إلى العمل .

ثانياً : أنه هو الذى يسلك فى أى مجتمع سلوكاً مناسباً صحيحاً ، فإذا طوحت به المقادير بصحبة من الأشرار أمكنه ملاقاتها بطبع هادئ مجامل كل فرد فيها برقة وعدالة .

ثالثاً : أنه هو الذى يتمكن من السيطرة على ملاذه وأهوائه ، ولا تقهره النكبات والآلام بل يتصرف فى مثل هذه الحالات بحزم وثبات ورباطة جأش .

رابعاً : أنه أيضاً هو الذى لا تطير رأسه فرحاً بالنجاح ، ولكنه يتقدم فى الحياة كرجل لا يغره النجاح ولا يقتله الفشل .

ولقد كانت أهداف التربية فى الأيام الأولى للرومان يحكمها مثل أعلى واحد — كما كان الحال فى آثينا — وهو«المواطن المستنير» ، ولكى نفسر اصطلاح «المواطن المستنير » كما فهمها جماعة الرومان نجد أنه هو ذلك الشخص الذى تمكن من أن يعتنق فى شبابه فضائل الثبات والشجاعة واحترام الآلهة وكبح جماح النفس والوقار والعدل والحكمة ، ومما لا شك فيه أن القوى المحركة وراء هذه الأهداف كانت تختلف تمام الاختلاف عن تلك القوى المحركة أيام اليونان ، وإذا كانت جماعة اليونان قد حركتهم حاسة الاتزان الجمالى نحو المظاهر المختلفة للتربية فإن جماعة الرومان قد حركتهم حاسة عملية قوامها الحقائق السياسية اللازمة للإدارة الناجحة للشئون المدنية .

وربما كان ذلك هو السبب الذى لم يجعل الرومان يذكرون النظريات الخاصة

بأهداف التربية ، أو يتفلسفون فيها ، ولقد اعتبر « كونتليان » (٣٥ — ١٠٠م) الخطيب هدفاً أسمى للتربية ويقول فى ذلك : إن هدفى من التربية هو إعداد الخطيب المفوه ، وأول ما يميز مثل هذا الرجل هو طيب عنصره ، ولذلك فنحن لا نتطلب منه أن يكون موهوباً من ناحية الكلام فحسب ولكن من الناحية الخلقية أيضاً ... فالخطيب هو ذلك الشخص الذى يمكنه أن يقوم بدوره كمواطن ، ويمكنه أيضاً أن يقوم بمهام الحياة العامة والخاصة ، هو ذلك الرجل الذى يتمكن من أن يرشد الحكومة بما يقدم من نصائح ، ويمكنه أن يزودها بأساس ثابت من تشريعاته ، ويبعد عنها الشرور بأحكامه كقاضٍ عادلٍ ؛ ولن تتوافر هذه الصفات إلا فى الخطيب .

* * *

التربية من أجل التطهر من أدران الرذيلة (الخلاص المسيحى)

لقد كانت أهداف التربية اليونانية والرومانية أهدافاً دنيوية بوجه عام أما نزعاتها الخلقية فقد كانت مدنية أكثر منها دينية ، طبيعية أكثر من أن تكون متصلة بما وراء الطبيعة .

أما «المسيحية» فيرجع إليها فضل إدخال الأهداف التربوية الدينية والروحية ، ولقد وصلت الأهداف الدينية أوجها فى أيام حياة الأديرة فى القرون الوسطى ، وقبيل انتهاء العصور الوسطى نجد أن الاعتبارات الفردية بدأت يصبح لها وزن وبدأ تلاميذ الأديرة يتحولون من مجرد نساخ للكتب إلى قراء لها ، وبدت الفلسفة تصبح فى خدمة القوانين المسيحية ، ورمت التربية إلى الإعداد لهذه المظاهر الكبرى وبدأ تهذيب الجسم وتهذيب العقل يصبح الهدف الأسمى من التربية ، وقراءة كتب الفلسفة « لأرسطو » جعل « سانت توماس أكويناس » (١٢٢٥ — ١٢٧٤) يؤكد بأن الهدف من الحياة ومن التربية هو تحقيق السعادة عن طريق غرس الفضائل العقلية والخلقية .

أما الفروسية فقد كانت مثلا آخر من أمثلة الرجعة أو الارتداد عن الأهداف الأخروية ، وإذا كان « القس سانت توماس أكويناس » هو المثل الأعلى للتربية الدينية فى القرون الوسطى فلقد كان الفارس هو المثل الأعلى للتربية الدنيوية ،

وليس الهدف من إعداد الفارس هو إعداد الرجل ذى الشجاعة الجسمية والقدرة فحسب ، ولكن بالإضافة إلى ذلك وضع روحه الحربية تحت تأثير قوانين الفروسية بالخضوع لتأثيرها ، وبذلك يحترم المسنين ، ويعطف على الضعاف ، ويعامل النساء بلطف ولين .

تربية إنسانية للكنيسة وللحكومة

ومنذ القرن العاشر وما بعده نجد أن حركة انتعاش التجارة قد كانت ضمن أسباب انحطاط الأديرة والبيئات الريفية ، فانتعاش الحياة المدنية فى أيام عصر النهضة صاحبه ظهور أهداف دنيوية فى التربية ، فلقد تحول الناس من ذلك التقشف الذى كان يهدف إلى إعدادهم للحياة الأخرى ، واتجهوا إلى الاهتمام بملاذ الحياة الدنيوية ، والتربية التى كانت تهدف إلى تحرير هذه الطاقات هى وليدة « الحركة الإنسانية » ، ولقد لخص « إرزمس » (١٤٦٦ — ١٥٣٦) الهدف من التربية عندما قال : « إن الوظيفة الأولى والهدف الرئيسى للتربية هو مساعدة النشء على السير فى طريق التقوى ، أما وظيفة التربية الثانية فهى مساعدة النشء على حب الدراسات الحرة وتعلمها ، وأما الوظيفة الثالثة فهى إعداد النشء لإتقان مهام الحياة ، وأما الوظيفة الأخيرة فهى تعويده الطباع الحسنة » وعلى هذا الأساس يمكن أن نقول إن الهدف الجديد من التربية هو إعادة المثل الأعلى اليونانى الرومانى للتربية الحرة .

ولقد رمت التربية الإنسانية إلى إعداد رجل القصر ولقد قيل إن رجل القصر كان منتجاً من نتاج اندماج الأرستقراطية الإقطاعية القديمة بالطبقة الجديدة ، وكان إعداد رجال القصر فى حاجة إلى إتقان القانون وحذق الخطابة ، ولما كان هناك متسع عظيم من الوقت أمام رجال القصر نجد أنهم كانوا بحاجة إلى الإعداد اللغوى حتى يتمكنوا من قراءة كنوز اليونان والرومان ، ويتمتعوا بما فيها من متع ، ولم يهمل رجال القصر الإعداد الجسمى كما أهمله رهبان القرون الوسطى ، فلما كان رجال القصر معرضين للاستدعاء لقيادة الجيوش فى زمن الحرب نجد أن السلامة أو الملاءمة الجسمية حتمت عليهم إتقان السباحة والمصارعة والدفاع والركوب ، ومن الناحية الاجتماعية كان على رجال القصر أن يظهروا بمظهر الوقار

والرقة ، ولذلك يمكن أن نقول إن إعداد رجال القصر كان يتطلب تنويعاً عظيما ، وتكويناً متزناً لجميع قوى الفرد .

وإذا كانت النهضة قد صبغت بالصبغة الجمالية جنوب جبال الألب فإنها كانت ذات نزعة خلقية شمال تلك الجبال ، فالشخصيات الحرة التى أنتجتها التربية الإنسانية تحولت فى ألمانيا إلى التغلب على مضار الكنيسة ، « فيوحنا شترم » (١٥٠٧ – ١٥٨٩) قد تمكن من أن يعبر عن هذه النزعة الخلقية عندما قال : إن الهدف من التربية هو « الطهارة » ، ولقد طالب « مارتن لوثر » زعيم حركة الإصلاح البروتستانتى فى ألمانيا بضرورة الاهتمام بالمواد الإنسانية ، أى دراسة اللغات اليونانية واللاتينية لأجل الهدف ذاته .

فأهداف التربية الإنسانية سواء أكانت جمالية أم خلقية تعرضت لنقد شديد ، إذ أنه طالما كان أمر تحقيقها متوقفاً على كنوز الأدب اليونانى والرومانى نجد أنها قد خرجت بنزعتها الكلامية الزائدة عن الحد ويتجلى هذا من النقد الذى وجهه إليها كبار رجال التربية مثل : «إرزمس»الذى اتهم الحركة الإنسانية بأنها لم تكن تهدف إلى تضييق حرية الفرد فحسب ، بل كانت تلزمه باتباع أسلوب كاتب معين كخطيب الرومان وكبير ساستهم « شيشرون » .

* * *

المعرفة كهدف أسمى للتربية

لقد أكد كل من «بيكون وكيومنيوس» « العلم لذات العلم »كهدف أسمى للتربية .

فالإحاطة التامة بالمعرفة كانت هى الهدف ،ويبدو أن فى هذا غلواً عظيما ومع ذلك فقد حقق « أرسطو » هذا الهدف ، ومنذ أن بدأ أرسطو هذا الاتجاه نجد أن هنالك نزعة لتنظيم ميدان المعرفة لأهداف تربوية ، ومما شجع هذا الاتجاه أيام « بيكون » نشر الحركة العلمية ، تلك الحركة التى عملت على توسيع ميدان المعرفة تلك التى زادت حدودها فخرجت عن طاقة الفرد العادى فأصبح لا يستطيع أن يسيطر عليها كما كان الحال أيام « أرسطو » ، ولما يئس المربون من تحقيق هدف المعرفة نجد أنهم يخرجون من هذا المأزق بتصريحات أخرى فيقول « جون لوك »

(١٦٣٢ — ١٧٠٤) مثلا : إن وظيفة التربية ليست المساعدة للصغار على حذق أحد هذه العلوم ، ولكن وظيفتها الرئيسية هى تفتيح عقولهم للمعرفة إذا ما سنحت الفرصة لذلك ، أما « جان جاك روسو » (١٧١٢ — ١٧٧٨) فيقول : هدفى تزويد العقل بالمعرفة ، ولكنى آمل أن أعلم « إميل » كيفية الحصول عليها إذا ما دعت الضرورة لذلك .

التهذيب العقلى كهدف من أهداف التربية

إن الاهتمام بطريقة تحصيل المعرفة لا بمحتواها لذاتها أدى إلى خلق هدف جديد للتربية هو « التربية كتهذيب » فقد ظلت اللغات اللاتينية واليونانية فى مناهج الدراسة فى القرنين السابع عشر والثامن عشر ، وكان لا بد من البحث عن أسباب لوجودهما فى منهج الدراسة ، فالتمس أنصارهما فى نظرية التهذيب العقلى مخرجاً لاستمرارهما : فالتربية يجب ألا تهدف إلى خزن العقل وشحنه بالمعلومات بل يجب أن تعمل على تمرين العقل وتقويته وتحسين ملكاته كالذاكرة والحكم و.. خلافه عن طريق المعرفة ، فهذه الملكات ستكسب قوة قاطعة فى أى ميدان من ميادين المعرفة ، فتهذيب العقل مثله كمثل تهذيب الجسم ، وكلا التهذيبين يمكن تحقيقهما كما يستدل على ذلك من هذه العبارة « العقل السليم فى الجسم السليم » .

وممن صححوا الوضع الجديد ولم يهتم بكمية المعلومات « جون لوك» الذى أكد أهمية الأخلاق ، فقد قال فى كتابه « إن الفضيلة هى أهم ما يجب أن نهدف إليه فى التربية» أما بقية الاعتبارات الأخرى فيجب أن تأتى فى المرحلة الثانية من الأهمية .

* * *

أهداف أرستقراطية وديمقراطية للتربية

إن الاستقراطية الفرنسية فى القرن الثامن عشر رمت إلى مثل أعلى جديد فى التربية هو إعداد الشجاع المهذب وهو نسخة منقحة من (رجل القصر) قديماً ، فتربيته رمت إلى إعداده بحيث يتمكن من النجاح فى الصالونات الأرستقراطية ، ويتصف بالشجاعة فى خدمة الملكة حربيًّا ومدنيًّا .

وقبيل انتهاء القرن الثامن عشر نجد أن تغييرات اجتماعية خطيرة تحدث بحيث تعمل على السماح لتربية أبناء الشعب لا على الاقتصار على الطبقة الأرستقراطية ،

فبقيام الثورة الفرنسية اكتسب الرجل العادى مركزاً جديداً ، كما أن الثورة الصناعيه فى إنجلترا قد ساعدت على رفع مستوى المعيشة ، وبث الديمقراطية التى رمت إلى علیم جميع أبناء الشعب وتربيتهم .

ولقد كان لكتاب الثورة الفرنسية أكبر الفضل فى ترجمة هذه الحركات الاجتماعية إلى أهداف تربوية ، ومن ضمن كتاب الثورة « كوندرسيه » (١٧٤٣ ــ ١٧٩٤) الذى رأى «أن التربية يجب أن تعمل أولا على أن تتيح لكل فرد من بنى الإنسان جميع الوسائل التى تمكنهم من سد حاجاتهم ، وزيادة رفاهيتهم ومعرفة حقوقهم وممارستها ، وفهم تحديد التزاماتهم» ، أما هدفه الثانى من التربية فكان فردياً يمكن أن يلخص فيما يأتى : «يجب أن تعمل التربية على تمكين كل فرد من إتقان مهارته ، وجعله قادراً على القيام بالمهام الاجتماعية التى تطلب منه . ونمو قدراته إلى أقصى حد ، كما يجب أن تعمل أيضاً على بث روح المساواة بين أفراد الشعب . وإذا تحقق ذلك فقد حققت التربية المساواة السياسية التى يقرها القانون» ، أما الهدف الاجتماعى من التربية فيعبر عنه فيما يأتى توجيه التعليم بشكل ينتج عنه ارتقاء الصناعة وتقدمها بحيث تزداد سعادة المواطنين ، ويتمكن أكبر عدد من الناس من القيام بالمهام الضرورية للمجتمع ، وبذلك نجد أن التقدم الثقافى يصبح مصدراً من مصادر السعادة يمكننا من التغلب على حاجاتنا ، وشفاء أمراضنا ، وزيادة رفاهيتنا ويختم « كوندرسيه » حديثه فيقول : « إن الهدف من التربية هو العمل على أن تقوى فى كل جيل الملكات الجسمية والعقلية والخلقية ، وبذلك تتحسن البشرية» .

* * *

التربية للنمو المتزن

لقد كان لآراء « كوندرسية» أثر أيما أثر فى توجيه الآراء إلى الهدف الجديد من التربية ، ولذلك نجد أن « جان جاك روسو» (١٧١٢ ــ ١٧٧٨) ينادى بمثل هذه الآراء ، ولكنه لا يثق بالحكومة فى تنفيذها لتفشى الظلم ، ولذلك نجد أنه يتجه اتجاهاً جديداً فى أفكاره ، فيعتقد أن الإصلاح الاجتماعى (بما فيه من تحديد لأهداف التربية) يجب أن يكون عن طريق الفرد ، فبدلا من أن يكون

الفرد سطحياً عن طريق تغيرات تحدثها فى الهيئات الاجتماعية يقترح «روسو» أن نشجعه بإطلاق الحرية للغرائز والدوافع الفردية فيه، «فالطبيعة البشرية خيرة وكل شيء حسن ما دام من صنع الخالق، وكل شيء يلحقه الدمار والفناء إذ ما مسته يد الإنسان».

زد على ذلك – كما ينادى «روسو» – أن التربية يجب أن تعمل على أن يتمتع الطفل بحاضره، فالطفل يجب أن يعامل كطفل لا كرجل مصغر، يجب أن تحترم التربية رغبات الأطفال «فماذا نفيد من تلك التربية الوحشية التى تضحى بحاضر الطفل من أجل مستقبل غير مضمون، ماذا نفيد من تعاسته العاجلة فى سبيل إعداده لسعادة آجلة غير مضمونة قد لا يعيش ليتمتع بها».

هذا ولقد كان «لروسو» أثر عظيم فى تحويل أهداف التربية لدى من جاء بعده من المربين فمثلا غير كل من «بستالوتزى» المصلح السويسرى، و «فرويل» الفيلسوف الألمانى من آرائهما التربوية وأكدا ميول الأطفال وقدراتهم، هذا ولئن كانت الأسانيد الفلسفية التى اعتمد عليها كل منهما والطرق التى استخدمها كل واحد قد اختلفت بعضها عن بعض إلا أنهما قد اتفقا فى تحديد أهداف التربية «فالتربية يجب أن تهدف إلى الإصلاح الاجتماعى عن طريق نمو مواهب الفرد».

«فبستالوتزى» وكان مصلحاً اجتماعياً خطيراً كرس حياته لخدمة التربية كأهم وسيلة من وسائل الإصلاح الاجتماعى، ولا غرابة بعد ذلك إذا قال: «ليس الهدف الأسمى من التربية الوصول إلى درجة الكمال فى الأعمال المدرسية ولكنه الصلاحية للحياة، وليس اكتساب عادات عمياء كالطاعة المطلقة، ولكنه إعداد لحياة العمل الاستقلالية»، ويعتقد «بستالوتزى» أنه على الرغم من اختلاف طبقات الأطفال الاجتماعية فإن لديهم جميعاً نفس الملكات ولكى نصل إلى مرحلة الاعتماد على النفس يجب أن يكون الهدف الذى ترمى إليه التربية هو «النمو المتزن لجميع هذه القوى».

وعلى الرغم من الاضطهادات الحكومية التى تعرض لها «فرويل» فإنه كان يطمع فى التربية التى تنتج رجالا أحراراً مفكرين يعتمدون على أنفسهم، وكان مثله كمثل «روسو» يرمى إلى تحقيق هذا الهدف عن طريق نمو طبيعة الطفل الباطنية، وهذه الطبيعة الباطنية – مثلها مثل الطبيعة المقدسة التى هى جزء منها، والتى عملت

على أن ترتبط بها – طبيعة نشطة ، فهدف التربية الرئيسى إذن هو إفساح المجال لهذه الطبيعة الباطنية لتعبر عن نفسها ، والآن نتساءل عن هدف هذا النشاط ، إن الهدف الذى يرمى إليه هذا النشاط لا يعدو فك عقال الفرد وفقاً للقوانين الموحدة لطبيعته .

وإذا كان كل من «بستالوتزى» و «فرويل» قد اتفقا مع «روسو» فى حركة تحرير الطفل والطفولة ، إلا أن هناك نفراً من المربين قد اتخذوا موقفاً يغاير هذا الموقف وتتجلى هذه المغايرة فى آراء كل من « هيجل » (١٧٧٠ – ١٨٣١) و « هربارت » (١٧٧٦ – ١٨٤١) ، فالتربية فى نظر « هيجل » يجب ألا تعمل على تشجيع الذاتية بل يجب أن تعمل على تشجيع روح الجماعة أما « هربارت » فادعى أن مبدأ تكوين الذات مبنى على تحليل خاطئ للطبيعة البشرية ، ويعتقد أن الأهداف التربوية مشتقة من الاحتكاك بالبيئة ، وعلى الرغم من هذا الخلاف نجد أن «هيجل» و «هربارت» قد وحدا قواهما لتحديد أهداف التربية فى الحركة الإنسانية الجديدة ، ولكنهما قد اختلفا فيما بعد فى مرحلة التطبيق : « فهيجل » يرى أن الإنسان الكامل يتكون : عن طريق اكتساب الروح العقلية الحرة للثقافة القديمة أما « هربارت » فاعتقد أن هدف التربية يتحقق عن طريق الأخلاق وتكوين الميول المتعددة الجوانب .

* * *

التربية إعداد للحياة الكاملة

فى منتصف القرن التاسع عشر نادى « هربارت سبنسر » (١٨٢٠ – ١٩٠٣) الفيلسوف الإنجليزى الاجتماعى بأن الهدف من التربية هو « الإعداد للحياة الكاملة » ولقد تأثر « سبنسر » فى أفكاره هذه بالحركة العلمية والنفعية التى كانت منتشرة فى عصره ، وكذلك بالأفكار التطورية إذ ذاك ، ولكى يحقق الحياة الكاملة نجد أنه يرتب أهداف التربية من حيث قيمتها للفرد وللمجتمع هكذا :

أولا : يجب أن تهدف التربية أولا وقبل كل شىء إلى تعليم الأفراد فن المحافظة على الذات .

ثانياً : يجب أن تمكن الفرد من كسب القوت .

ثالثاً : يجب أن تعمل على بقاء الجنس والنوع ، وذلك عن طريق تعليم الفرد فن رعاية الطفل .

رابعاً : يجب أن تهيئ الفرد للقيام بمهام الحياة الاجتماعية والسياسية .

خامساً: يجب أن تزود الفرد بما يمكنه من التمتع بالتراث الثقافى للجنس البشرى من فن وأدب . . . إلخ .

ولقد تأثرت التربية الأمريكية فى السنوات السابقة للحرب العالمية الأولى بهذه النزعة « السبنسرية » ففى سنة ١٩١٨ أصدرت جمعية التربية القومية المبادئ السبعة للتربية التى أصدرتها مبدئياً للتعليم الثانوى ثم انتقلت منه إلى بقية مراحل التعليم ، وقد قسمت الحياة الأمريكية إلى سبع مناطق ، لأن التربية يجب أن تهدف إلى :

١ — إعداد أبناء المستقبل إعداداً صحياً .

٢ — التمكن من العمليات الأساسية .

٣ — إعداده لأن يكون عضواً نافعاً فى الأسرة .

٤ — الإعداد المهنى .

٥ — إعداد المواطن الصالح .

٦ — الانتفاع بوقت الفراغ .

٧ — بث الروح الخلقية .

ولا يخفى على الباحث المدقق أن هذه الاتجاهات مسايرة لآراء « هربارت سبنسر » .

النزعة العلمية التى سيطرت على الأهداف التربوية

ثم تحول الاتجاه إلى « العلوم » لثباتها ولموضوعيتها فاستخدمت فى البحث عن الأهداف التربوية فأمدت المربين بطرق البحث العلمى التى منها مبدأ الاتفاق العام بخصوص أهداف التربية ، ومبدأ إحصاء الحوادث التى تحدث فى الحياة للوصول منها إلى أهداف تربوية ، ولقد أدى هذا إلى تحايل البعض للحياة العملية إلى عناصرها ثم تكوين هدف معين للتربية .

ومن أهم المبرزين فى هذا الميدان :

١ — فرانكلين بوبيت　　　　٢ — وريت تشارترز

أما « فرانكلين بوبيت » فقد زاد المجالات السبع الهامة ثلاثاً أخرى فأصبحت

عشراً منها « الدين » وكانوا يرون أن الغرض من التربية هو إعداد الفرد لكى يكون مواطناً صالحاً يشغل مهنة معينة ، فاهتموا بتحليل المهن ، وعن طريق التحليل نجد أنهم أرجعوا الأهداف العامة للتربية إلى مقوماتها ، فمثلا لكى يكون الفرد مواطناً صالحاً يجب أن يتوافر فيه :

١ – حسن الجوار .
٢ – وأن يكون ناخباً لا ينقاد لغير الضمير .
٣ – وأن يكون يقظاً .

ولم يقتصر الأمر على ذلك التحليل فحسب بل امتد وشمل تحليل العناصر الثلاثة السابقة ، واستمر «بوبيت» فى التحليل إلى أن وصلت الأهداف التربوية إلى مئات الأهداف المخصصة ، أما « تشارترز » فقد عبر عن رأيه « بأنه ليس هناك هدف عام للتربية يمكن أن نتخذ منه مقياساً نقيس به قيم الأشياء » .

وحتى ذلك الوقت كان البحث العلمى لتحديد أهداف التربية مصطبغاً بالصبغة الاجتماعية ، وفطن جماعة من المربين إلى أنه إذا أردنا أن نبحث أهداف التربية بحثاً علمياً وجب أن نرجع فى ذلك إلى دراسة النواحى السيكلوجية ، ومن أهم المبرزين فى هذا الميدان « إدوارد ثورنديك » الذى كان يرى أن أهداف التربية ما هى إلا عرض للرغبات البشرية ، ولذلك رأى أن الغرض من التربية هو أن يمكن الإنسان من أن يرغب فى الأشياء الحقيقية ، وتمكنه من السيطرة على جميع قوى الطبيعة أو البيئة ، وبذلك تتحقق أهدافه ، فعملية التربية فى نظر « ثورنديك » عملية توافق بين الفرد وبين البيئة ولذا يجب أن يدرب الفرد على جميع القدرات التى تلزمه والتى تجعله قادراً على التحكم فى البيئة والسيطرة عليها «فثورنديك» كان يؤمن بفكرة التحليل فيحلل العلم إلى مقوماته الصغرى ويدرب عليها الفرد .

هذا وقد اتجه نفر آخر هذا الاتجاه السيكولوجى فى تحديد أهداف التربية إلى « حاجات الأطفال النفسية » واتخذوا من الدوافع الفطرية ، والحيوية ، ومن ميول الأطفال أهدافاً تربوية ، ولقد نادى بهذا الرأى جماعة المربين المتأثرين بآراء « فرويد» ، فى التحليل النفسى ، وبالنظريات العلاجية للتعبير عن هذه الدوافع الفطرية ، وهؤلاء هم الذين نادوا بأن الهدف من التربية هو ملاءمة الفرد وتكييفه بالبيئة المحيطة به .

ولم تلبث هذه النزعة العلمية فى تحديد الأهداف التربوية أن وجدت معارضة شديدة من كبار رجال فلسفة التربية أمثال الأستاذ « بويد ﻫ . بود » فالعلم فى رأيه يمكن أن يحدد ما يرغب فيه الأطفال أو البالغون ، ولكنه لا يمكن أن يحدد ما يجب عليهم أن يرغبوا فيه فالعلم يمكنه أن يحدد الرغبة لا ما يجب أن يرغب فيه فعن طريق التحليل يتمكن العلم من جمع المادة التى يمكن أن يستفيد منها الفيلسوف فى تحديد أهدافه التربوية ، وإن كان التحليل العلمى وحده أمراً تعوزه التكملة لأنه يؤدى إلى معرفة حقائق لا إلى معرفة مثل عليا ، [ولا يكفى التحليل ومعرفة الحقائق فى تعيين أهداف التربية لعدة أسباب :

(ا) أن العلم نفسه ليس مصدراً لمعرفة المثل العليا .

(ب) أن العالم غير ثابت ، والمستقبل خاضع للتطور والتغير السريع ، ومهمة التربية ليست المطابقة بين الإنسان وبين بيئته الحاضرة فقط لأننا لا نعلم ما يخفيه له المستقبل .

أهداف التربية التقدمية

فى غرب المحيط الأطلسى كان « جون ديوى » البراجماس الأمريكى صاحب الفضل الأعظم فى تحديد الأهداف التربوية فى القرن العشرين ، فلم يبدأ من الإعداد للحياة الكاملة كما بدأ « هربارت سبنسر » ولا من المبادئ السبعة للتربية التى نادت بها « جمعية التربية القومية الأمريكية » ولا من مبدأ التحليل المهنى كما فعل غيره ممن تأثروا بالحركة العلمية ، لأن مظاهر النشاط الأساسية للحياة الكاملة ليست فى نظره أهدافاً تربوية ولكنها وسائل يمكن بواسطتها قياس مدى نجاح التربية واتزانها فالأهداف التربوية الحقيقية فى نظر «ديوى» تنشأ من المشاكل ومن المواقف المبنية على مشاكل التى تنطوى عليها مظاهر النشاط العادية ، فالأهداف التربوية فى نظره هى الغايات المنظورة أو النتائج المتوقعة للمعاملات الجارية ، فهى تتحد باطنياً لا خارجياً أثناء هذه العملية ، من أجل هذا يمكن أن نقول : إن أهداف التربية لها صفة وظيفية فى نظر « ديوى » .

ولما كان « ديوى » قد جعل أهداف التربية متوقفة على الموقف الذى يجد الإنسان فيه نفسه ، كانت الأهداف فى نظره متعددة ومختلفة باختلاف مواقف

الحياة ذاتها ، وعلى هذا الأساس لم يتقدم « ديوى» بسلسلة من الأهداف التربوية كما أنه لم يقترح مبدأ عاماً لتحديد تلك الأهداف ، ولكنه قام بتعميم واحدفحسب وهو : أنه لما كانت التربية تتضمن النمو كان النمو لا يتصل إلا بتمام النمو لذلك لا ترتبط التربية إلا بزيادة التربية ، فالتربية نمومستمر إلى ما هو أحسن فهى عملية تتعلق بالظروف الحاضرة ومشاكلها للحصول على مستقبل أحسن بالنسبة للفرد وللجماعة ، والمهم فى رأى « ديوى» أنه ليس هناك أهداف ثابتة لأن الأهداف عنده تظهر أثناء النمو .

ولقد كان لفلسفة « جون ديوى » فى سنة ١٩٢٠ وزن عظيم فى تحديد أهداف التربية التقدمية وجعلها تدور حول «الطفل»، هذا ولقد شكل جماعة التقدميين أهدافهم التربوية بشكل خاص ، فاهتموا بالأهداف الفردية ، على أن هذه النزعة الفردية كانت أيضاً وليدة «المدرسة الفرويدية»، ورضيعة لعوامل ونزعات ديمقراطية أخرى .

على أنه قد حدث رد فعل عظيم ضد الأهداف التقدمية للتربية ، وذلك خلال موجة الكساد الاقتصادى التى اجتاحت الحياة الأمريكية منذ سنة ١٩٢٠ فتعرضت تلك الأهداف التقدمية لنقد لاذع على يد رجل من كبار التقدميين هو « جورج . كونتس » (١٨٨٩ -- ٠٠٠٠) وذلك لفشلها فى خلق أو تشكيل نظرية خاصة بالرفاهية الاجتماعية ، وحوالى ذلك الوقت بدأت الحركة الجديدة تتشكل ، وطالب الأستاذ «كونتيس » زملاءه من التقدميين أن يبتعدوا عن ذلك الهدف التربوى الذى يدور حول الطفل ودعاهم إلى اعتناق مثالية العمل من أجل خلق نظام اجتماعى جديد ، ذلك الهدف الذى يرمى إلى الاهتمام بالجماعة والابتعاد عن ذلك التطرف الفردى ، هذا مع أن عدداً كبيراً من رجال التربية التقدمية لم يتفقوا على تلك الروح الجماعية التى نادى بها « كونتس » لأنهم كانوا يرون أن الوقت لم يحن بعد لانتشار الأهداف الجمعية .

ومن الناحية الفلسفية كان هناك رد فعل شديد ضد الأهداف الفردية للتربية التقدمية ، فلقد انتقد « هرمان هـ. هورن » (١٨٧٤ -- ١٩٤٦) وغيره هدف التربية كنمو فقالوا : إن النمو هدف لا بأس به ، ولكنه قد يكون نمواً طيباً أو غير طيب ، ولذلك قبل أن نقبل هذا الهدف (النمو) يجب أن نبحث عن الاتجاه

الذى يجب أن يسير فيه هذا النمو ، ولقد حدثت رجعة إلى آراء « أرسطو » الفلسفية ، فقد أكد « أود » (١٩٠٢ — ٠٠٠٠) أن تحقيق السعادة عن طريق ممارسة الفضائل الخلقية والعقلية هو الهدف الأسمى للتربية .

وقد بدأ نقد الأهداف التقدمية للتربية يزداد حوالى سنة ١٩٣٠ فقد نقدها « ديوى » وقال : إنه لا ينقصها سوى التعبير عن الذات ؛ على أن المذهب العملى « البراجماسى » الذى يعتبر « جون ديوى» ، من أنصاره يمتاز بميزتين هامتين هما :

١ — تأكيد الأغراض الإنسانية ، وتحقيق حاجات الإنسان ، فهو مذهب إنسانى بالمعنى الصحيح ، فيه الرجل مقياس كل شيء ، كما يرى المذهب السفسطائى ، فالطفل — فى سنى نموه — مقياس لكل ما يتعلق بالتربية .

ولما كان المذهب العملى « البراجماسية » مذهب تجارب أكثر منه مذهب كلام فإنه يهتم بالطريقة أكثر من اهتمامه بالأهداف التربوية ، ونظراً لأنه هاجم طرائق التفكير الفلسفى القديمة ، فإنه أيضاً هاجم طرائق التدريس القديمة ، وهاجم التقاليد القديمة ، وندد بالنظم الموضوعة ، وعرضها للنقد ، والتحليل ، والتمحيص .

والرجل العملى أى «البراجماسى» يرفض بتاتاً أن يكون الطفل تحت أقدام أستاذه مهما كان مركز هذا الأستاذ عظيما ، ويأبى أن يكون الطفل فى موقف سابى يقبل آراء غيره ونتائج تفكير الناس — بل يتطلب من الطفل أن يقف موقف الباحث المنقب عن الحقيقة ، يفكر ويجرب بنفسه ، ليكتسب دراية بمواجهة مشاكل الحياة ومعالجتها ، ولكنها تشجعه ليعرف بنفسه نتيجة نشاطه العقلى والتجريبى ، فالمعرفة الحقيقية ، ليست معرفة جافة مستمدة من الكتب ، ولكنها قوة لمواجهة المواقف الجديدة ، وأنت ترى من هذا أن «جوى ديوى» ، وأنصار المذهب «البراجماسى» يقدم العمل على التفكير ، ولا يفرق بين النظرية والتجربة .

فالتفكير عن طريق العمل هو أساسه وعدته ، وهو ينصف المدرس الذى لا يثق بالكتب ثقة عمياء ، بل يعتقد أن الطفل يتعلم عن طريق النشاط أكثر من تعلمه عن طريق التلقى ، وهذا المذهب لا يؤكد قيمة الناحية العملية فى تدريس المواد وحدها ، ولكنه يطالب بأن يوضع الطفل فى مواقف يصارعها وتصارعه حتى يصل إلى الحقيقة نتيجة هذا الجهاد .

* * *

٢ — وهناك فى الطرف الآخر من المحيط الأطلسى قام « سير برسى نن » عميد معهد التربية للمعلمين بجامعة لندن بتقديم هدف جديد للتربية هو «تحقيق الذاتية» — وجدير بنا فى هذا المقام أن نقدم لحضرات القراء خلاصة هذا الهدف التربوى الذى أوفاه المؤلف شرحاً فى كتاب « التربية » مادتها . ومبادئها الأولية .

استعرض « سير برسى نن » بعض أهداف التربية ، فبعض المربين — كما يقول — يرى أن الغرض من التربية هو « تكوين الأخلاق » ويرى آخر أنها « الإعداد للحياة الكاملة » ويقرر ثالث أن غرضها تكوين « العقل السليم فى الجسم الصحيح» وهكذا يمكن أن نمضى كما سبق أن رأينا فى سرد سلسلة طويلة من هذا النوع من الأجوبة : هذا ويبدو للقارئ من أول وهلة أن كل غرض من هذه الأغراض صحيح أو مقنع فى حد ذاته ولكن إذا أمعنا النظر فى هذا الأمر وتساءلنا عن أى نوع من الأخلاق نريد أن نُكوِّن ؟ أو ما أنواع النشاط التى تتضمنها الحياة الكاملة ؟ أو ما صفات العقل السليم ؟ اتفقنا مع الأستاذ «كيتنج » الذى قرر بصفة قاطعة أنه من الصعب تعيين غرض عام للتربية وأن ما يبدو من نجاح هذه المحاولات لتحديد غرض عام للتربية ليس إلا وهما خاطئاً سببه الرئيسى هو أن كل واحد يستطيع أن يؤوِّل هذه الأغراض حسبما شاء داخل نطاق واسع الحدود . فمثلا فكرة « زيد » من الناس عن الأخلاق المثالية ربما كانت مضحكة جداً فى نظر « عمرو » وما يعتبره « خالد » حياة كاملة بالنسبة له ربما اعتبره « بكر » عقل غر فى جسم همجى .

وقد أثبت «سير برسى نن» أنه يمكن الوصول بسهولة إلى مصدر هذا الخلاف ، فكل نظام تربوى يقوم على فلسفة عملية خاصة تتصل بالحياة اتصالا وثيقاً ، ولما كان كل غرض تربوى محسوس يقوم على وجهات نظر خاصة إلى الحياة أى يرمى إلى تحقيق مثل أعلى ، ولما كانت المثل العليا للحياة دائمة التغير ، والاختلاف، انتظرنا دائماً صراعاً يظهر أثره فى نظريات التربية .

ولقد أرجع « سير برسى نن » السبب لهذا الاختلاف فى تحديد أهداف التربية إلى عامل هام هو تعقد الطبيعة البشرية ، فالناس يختلفون الواحد منهم عن الآخر اختلافاً كبيراً ، فهم جميعاً كسكان الجزر المنعزلة وسط المحيط يفصل كل جزيرة عن الأخرى بحر لا يمكن اجتيازه ، لكنه يمكن أن يكون بينهم اتصال عقلى غير

مباشر وبطريقة تقريبية عن طريق حركات الشفاه ، وما تخرجه من ألفاظ أو عن طريق ما تخطه الأيدى من عبارات أو إشارات—ولكن على الرغم من ذلك ليس هناك اتصال مباشر بين عقولنا ، فأنا ، وأنت نعيش مدى حياتنا فى عزلة عقلية ولذلك لا بد من حدوث اختلاف فى الآراء ولا بد من حدوث اختلاف فى أهداف التربية .

والناس فى آرائهم الفلسفية عن الحياة يميلون إلى إبراز جانب واحد من نواحيها المتعارضة ويغفلون النواحى الأخرى — فبعض المفكرين فى أوربا بعد عصر الإصلاح الدينى كانوا يرون أن حياة الفرد وحدة كاملة غنية بنفسها ، وأن الناس لم يضطروا إلى تكوين هذه المجتمعات إلا لأن حياة الفرد كفرد —وفقاً لقوانين الطبيعة — حياة موحشة ، وفقر ، وهمجية قصيرة الأمد — على أن هذه الحركة الفردية المتطرفة لم تلبث أن جاء على أثرها حركة اجتماعية تؤكد الأهداف الاجتماعية فى التربية ، وصلت إلى أوج عظمتها على يد هيجل الذى يرى أن المجتمع ليس وليد تفكير الإنسان فحسب بل هو الأصل فى وجود كيانه الروحى ، ويبدو مما تقدم أن أهداف التربية تميل إما إلى جانب الفرد أو إلى جانب المجتمع . ولذلك سنعرض رأى كل فريق وسنحاول أن نرى إن كان من الممكن التوفيق بينهما .

* * *

الغرض الاجتماعى فى التربية

ولنبدأ الآن ببحث الغرض الاجتماعى من التربية ، والتعليم — إن أصحاب هذا الرأى يرون أن الدولة وحدة مثالية « ميتافيزيقية » ، فهى قوة روحية عظيمة لا يعدو الفرد فيها أن يكون عرضاً زائلا ؛ وهى وحدة متماسكة لا يعدو الفرد فيها أن يكون شظية لا قيمة لها — فالدولة فى نظر هؤلاء فوق كل الأفراد ، قوة وحكمة رغباتهم مشتقة من رغباتها ، آراؤهم مستمدة من وحيها فيها كل الحكمة والعدل . لها رسالة وغرض ، وهى شاعرة بهذه الرسالة وذلك الغرض ، والدولة تكفى نفسها بنفسها فى المثل العليا ، فالأخلاق ما رأته هى ، والخير ما تصورته خيراً ، إذن لابد أن يكون غرض الحياة بصفة عامة ، وغرض التربية بصفة خاصة ، خير الدولة ورفاهيتها .

والنتيجة المنطقية لهذه الفلسفة الدكتاتورية ، هى أن تسيطر الدولة على كل الأفراد ، فلها الحق فى تشكيلهم على حسب ما تهوى، فتحقق ما تشاء من أغراض، وأهداف ، وترى أن الوسيلة الوحيدة التى تساعدها فى الوصول إلى هذا الهدف هى التربية ، ولذلك ترسم لنفسها خطة فى التربية، وتضع نظاماً للتعليم محكم الأطراف وتملى على المدارس ما يجب أن يتعلم ، وطريقة التعليم وتضع ما يجب أن يتعلمه الأفراد ، وما يجب أن يشبوا عليه من آراء ، ومثل عليا، وتقدر عند وضع مناهجها قيمة النظام ، وتفرض قبول آرائها بدون معارضة ، وتعمل على إخماد شخصية الفرد بكافة الطرق .

والآن نتساءل : كيف يمكن معرفة قيمة الفرد ؟ أو كيف يمكن الفرد أن يعرف قيمته فى الأمور التربوية ؟ والجواب على ذلك بسيط ، إذ أن الحكومة تعمل على معرفة مدى نفع مثل هذا الفرد لها فى المستقبل . وبناء على ذلك تخط له طريق التربية والتعليم . فأحياناً ترى شخصاً صالحاً لأن تفرض عليه أن يتبع الطريق العلمى الطويل الذى ينتهى إلى الجامعة ، وأحياناً تفرض على شخص آخر التعليم الصناعى ، أما الثالث فيوجه توجيهاً حربياً خاصاً ، ويعد الرابع للزعامة فى المستقبل . وبعبارة أخرى كل شىء بإملاء الدولة طبق حاجتها ، ووفق مصالحها ، فلا تمكن الطفل الفقير من أن يحظى بأعلى أنواع الثقافة ، ولا تهيئ لأى فرد حق الحصول على ما يريد دون إذنها .

وأعظم مثل لذلك هو ألمانيا النازية فى ألمانيا تجد نوعاً من الفلسفة نادت به الدولة قبل الحرب الكبرى الماضية ، وبعدها، وطبقته أتم تطبيق فإنه بعد أن هزم نابليون الألمان هزيمة منكرة فى موقعة « ينا » سنة ١٨٠٦، نادى الفيلسوف «فخته» بضرورة الالتجاء إلى نوع من التربية يكون حمى للألمان فى محنتهم وقال فى ذلك « إن التربية وحدها هى التى تستطيع أن تغسل عار الهزيمة ، وهى التى تستطيع أن تنقذنا من الشر الذى وقعنا فيه » . وقد نمت هذه الفكرة رويداً رويداً مع الأيام حتى وصلت إلى شعار النازية (ألمانيا فوق الجميع) . وبدأت فلسفة الدولة تتسرب إلى المدارس التى اتخذت منها أساساً لسياستها التربوية . فالفرد لا قيمة له، وحرية الرأى قد حدت ، ومنعت الصحافة الأجنبية ، وطلب منهم الولاء التام، والطاعة المطلقة للحزب النازى .

الكفاية الاجتماعية هى الهدف من التربية

إننا لا نقبل الغرض الاجتماعى السابق فى التربية، إلا بقدر ؛ فعندنا التربية من أجل الخدمة الاجتماعية ، والتربية لتكوين المواطن الصالح ، وهذا معناه أن التربية ترمى إلى خير المجتمع ، ولكنها لا ترفع الدولة إلى درجة مثالية تجعل لها كل السيطرة ، وهناك من يقول إنه إذا تعارضت رغبات الفرد كفرد ،ورغباته كمواطن ، فعليه أن يضحى برغباته الفردية فى سبيل الوطن ، فلا بد أن يدرب الأفراد على الإيثار وعلى تقديم رغبات الغير .

وقد تمكن الأستاذ « باجلى» فى أمريكا من أن ينشر هذا الرأى فنادي بالتربية من أجل الكفاية الاجتماعية، وأهم المميزات التى تميز الفرد الذى شبّ ، ونما على مبدأ الكفاية الاجتماعية هى :

أولا : قدرة الفرد على أن يعول نفسه فى الحياة الاقتصادية ، وألا يصبح عالة على الآخرين .

ثانياً : استعداد الفرد لتضحية الرغبات الشخصية إذا ما تعارضت مع الكفاية الاقتصادية للآخرين .

ثالثاً : استعداد الفرد لتضحية رغباته إذا تعارضت مع رغبات المجتمع .

وهذه الفكرة تدفع الفرد إلى أن يزن مصالحه بميزان الالتزامات الاجتماعية ففى أثناء الحرب يتنازل كل فرد عن كثير مما يتمتع به فى السلم . فهدف الجميع كسب الحرب ، ولذلك لا يبدو من أى شخص ما قد يلحق الضرر بالمجهود القومى وبناء على ذلك نجد أن الكفاية الاجتماعية أو الخدمة الاجتماعية هى الهدف من التربية فواجب المدرسة هو غرس «حب الوطن» وروح الواجب،وتحمل المسئولية، وتدريب الأطفال على الخدمة الاجتماعية بروح ملؤها الرغبة،والإقبال،والبشاشة، والتضحية وإعداد المواطن المستنير بطريق مباشر أو غير مباشر حتى تصبح المدرسة مجتمعات مثالية يمكن أن يتعلم منها الفرد روح الخدمة الاجتماعية بطريق عملى .

* * *

الغرض الفردى من التربية

أما أنصار الغرض الفردى فيرون أن الفرد — لا الدولة ولا المجتمع — هو الذى يجب أن يحتل المكان الأول من اهتمامنا . وأن الاهتمام بواجباته كمواطن هو

من قبيل عكس الأوضاع كما يقولون . ولا شك أنهم لايستطيعون أن يضعوا أيديهم فى أيدي أنصار الدولة المسيطرة التى تطلب الخضوع المطلق من الأفراد ، وتهيئهم لهذا الخضوع فى المدارس . ويرى أصحاب الغرض الفردى أن كل المنشآت الاجتماعية وجدت لتحقق للفرد حياة أفضل ، وأوفى ، وأكمل ، وأسعد ، وأكثر أمناً ، ومن ثم أكثر ثماراً ، وأوفر إنتاجاً . وما المدرسة إلا وسيلة المجتمع لتحقيق سعادة الفرد وهو طفل، وأمنه وهو شاب : إنها بيئة خاصة نُعدها كى تساعد الطفل على النمو ، ووظيفتها الأولى اكتشاف ما فى كل تلميذ من خير ، ومنحه الفرصة للوصول إلى هذا الخير .

ونتساءل الآن عن الدور الذى تقوم به الحكومة فى مثل هذه الأحوال . تؤكد الحكومات الديمقراطية التى تهتم بالتربية اهتماماً كبيراً ، والتى ترى فى مدارسها وسيلة تكشف مواهب الأفراد . أنه لا بد أن نمنح جميع الناشئين فرصة للكشف عن أفضل مالديهم . ولكن هذا لا يخلو من غموض لا أثر له فى مناهج التعليم أو أساليبه . فالقانون العام ينص على أن الأطفال يجب أن يذهبوا إلى المدرسة ، وأن واجب الآباء أن يدفعوهم إليها ، وعلى المعلمين أن يبذلوا جهودهم فى سبيل تعليمهم ، وقد يحلو لبعض النقاد أن يرمى هذا النظام بأنه ينقصه الحزم . ولا شك أن الدولة تسمح ، بل تشجع التجارب الشخصية فى المدارس ، وتسمح بإنشاء المدارس الخاصة. وقد يسمح للطفل أن يتعلم فى منزله ، ما دام هناك الضمان الكافى على أنه لن تفوته فرصة التعليم . كما أن الطفل الفقير يستطيع أن يتمتع بمجانية التفوق ، ويقف على قدم المساواة مع من هو أيسر منه حالا .

شرح الأستاذ « نن » الغرض الفردى من التربية فى كتابه « التربية مادتها ومبادئها الأولية » ، ودافع عنه بكل قوة ، ووضوح ، وبين أهم مميزات الروح الفردية الإنجليزية التى تداول الفلاسفة الإنجليز التعبير عنها منذ عهد الفيلسوف « هوبز » إلى الآن . وبالرغم من أن « برسى نن » لم يتطرف تطرفاً شديداً فقد رجح كفة الفرد على المجتمع فى نظريته فهو يقول : « لاخير يمكن أن يصيب هذا العالم ، إلا عن طريق النشاط المطلق للأفراد ، رجالا كانوا أم نساء » فهو يسعى إلى نظرية تعيد للفرد قيمته ، وتناضل عن حقوقه التى لا مراء فيها ، فالتربية يجب أن تتيح لكل

فرد « الفرص التى تظهر فيها مواهبه وتنمو نمواً كاملا يسير فى الحياة حسبما تسمح له طبيعته » .

ويعتقد « نن » أن نظريته هذه لا تقلل من مسئولية الفرد نحو الجماعة ، وذلك لأن الفرد لا يستطيع أن ينمو إلا وفقاً لنظريته ، وهى فى حقيقة أمرها اجتماعية بقدر ما هى فى الظاهر فردية ، وهى أيضاً لا تقلل من قيمة النظم الموضوعية ، ولا تتخلص من أثر الدين . وهى تمتاز بأنها تؤكد أن حياة الفرد ذات أهمية لا حد لها ، وهى تؤكد أيضاً المسئولية الملقاة على عاتق الفرد فى تحديد مصيره ، وفوق هذا تقدر كل ما يترتب على هذا الاعتراف من نتائج .

وبعد أن وضّح « نن » فكرته من وجهة فلسفية نجد أنه يلتجئ إلى علم الحياة ليدعم به نظرياته ، وقد رأى أن كل كائن حى يناضل فى سبيل القيام بوظيفته خير قيام ، . ومن ثم قال إن نظريته تسير « طبقاً للطبيعة » ويبدو أن هذا هو السبب فى قيام الخلاف بين ناقديه ، هل يضعونه فى صف المثاليين، أو فى جماعة الطبيعيين، ولكن من المهم أن نلاحظ أن « برسى نن » لم يقتبس نظريته من علم الحياة ، بل من الفلسفة ، كما أن معنى الذاتية عنده غير معنى الفردية عند البيولوجيين ، فهؤلاء يرونها فى تمتع كل كائن حى بفرديته مستقلا عن الكائنات الأخرى، استقلالا بيولوجياً ، ولكن «نن» يرى الذاتية غرضاً أسمى ، ومثلا أعلى يمكن الاقتراب منه، ولا يمكن الوصول إليه . والإنسانية تسعى ، وتناضل فى سبيل الوصول إليه ، ولما تصل بعد .

إن غرض التربية عند « نن » هو أن تفصح مواهب الفرد عن نفسها حتى تصل إلى غايتها المرتجاة التى ارتضاها المجتمع البشرى. فيجب أن ينصرف المجهود التربوى إلى توافر العوامل التى تترعرع فيها الذاتية ، وبعبارة أخرى إلى تمكين الفرد من أن يعبر عن نفسه ، ويقدم ما يمكن أن يقدمه من خير للإنسانية بأوسع وأصدق صورة تسمح بها طبيعته . أما نوع هذه المساهمة فيترك للفرد باعتبار أنه شىء يجب عليه أن يعمله بدافع من نفسه طيلة حياته .

وينصح « نن » معشر المدرسين ، والآباء ورجال التربية والتعليم بألا يتعمدوا فى خلق ذاتية لا وجود لها فى الطفل ، بل يقتصروا على أن يتركوا شخصية الطفل تنمو منبعثة من طبيعة الطفل نفسه دون أن يعوقها عائق ، وبعبارة أوضح يجب أن يساعدوا ما منحته الطبيعة من المواهب لكل طفل، قوية كانت تلك المواهب أم ضعيفة .

وبين « سير برسى نن » أهمية الحرية قائلا « إن ما تفخر به إنجلترا فى جميع أطوار تاريخها هو شدة تعلق أبنائها بالحرية الضرورية ، ورفضهم أن يستبدلوا بها ما قد يبدو أنه خير منها ، وإن أكبر عيب يمكن أن يلاموا عليه (الإنجليز) أنهم يرفضون أن يمنحوا سواهم مثل هذه الحرية التى يتمتعون بها ، فيرتكبون إثما ضد ما ركّب الله فيهم من بصيرة ، فعلى أى أساس يقوم هذا الحق التاريخى فى الحرية إذا لم تكن دعامته تلك الحقيقية التى يراها بعض الناس رؤية غامضة ويراها البعض الآخر فى مثل وضح النهار : وهى أن من المثل العليا العامة التى تقررها الطبيعة ، ويؤيدها العقل أن يتمتع الشخص بالحرية فى معالجته لشئون الحياة بطريقته الخاصة وفى استخلاصه خير ما تنطوى عليه من نفع ، وفائدة — فما الحرية الشخصية لكل فرد يسير بها أموره كيفما شاء ، ويستغلها حسبما أراد إلا المثل الأعلى الذى أقرته الطبيعة ، وقبله العقل ، والمنطق ، فالحرية إن لم تكن مصدراً للسعادة فهى سر الخير فى هذا العالم ، وبدونها لا تجد معنى للواجب ، ولا قيمة للتضحية ، ولا أساساً للسلطة ، والحرية هى الأساس الوحيد للإخاء بين الأمم ، هى ذلك الأساس الذى إذا ما تعاون الناس على بنائه أمكنهم إقامة (المدنية الإهلية) فهل بعد هذا نجرؤ أن نتخذ مثلا أعلى للتربية غير هذا المثل نستمد منه الإلهام ، ويكون دليلنا فى كل شئون التربية » .

مما تقدم يتبين لنا أن غرض التربية عند « نن » هو أن تفصح مواهب الفرد عن نفسها حتى تصل إلى غايتها المرتجاه التى ارتضاها المجتمع البشرى ، ويجب أن تفهم هذه المسألة جيداً ، فلا نخلطها بغرض الطبيعيين فى التربية وهو (التعبير عن الذات) ومعناه عمل كل ما تهواه النفس دون كبح أو ضبط ، أو تقييد يعرف إنسانى ؛ فهى — بهذا المعنى — نظرية ناقصة ، لم تمتد إليها يد التهذيب ، ولكن الذات فى الحقيقة فكرة مثالية لم تصل بعد إلى تحقيقها ، والوصول إليها هو غرض الحياة بأكملها لا التربية وحدها .

* * *

والآن نتساءل ، إلى أى حد يمكن أن نوفق بين الغرض الفردى والغرض الاجتماعى للتربية ؟ إننا نلاحظ منذ البداية ألا توسط بين التربية التى تقصد إلى إنماء الذاتية ، والتربية التى تخضع الفرد لقوة مستبدة — فطبيعة الأشياء تحتم أن

يكونا على طرفى نقيض. ولكن من الممكن التوفيق بين مثل ترمى إلى الخدمة الاجتماعية وأخرى ترمى إلى نمو الذاتية. فاليونان بلغت شأواً بعيداً فى عهد «بركليس» الذهبى فى الفن ، والأدب ، والرياضية ، والفلسفة ، والحياة العامة وقد كان عهداً يتمتع بحرية واسعة حتى استطاع الخطيب «الآثينى» — كما ورد فى « تيوسيدس » أن يعلن الأهداف الكبرى ، والنتائج الجليلة للتربية الآثينية ، وأن يعلن أن عظمة المدينة من عظمة أفرادها ، فإذا كان قد أدار شئونها نفر قليل منهم : فالباقون هم الذين أجازوا تلك الشئون ، ولم يكن الآثينى الحر منهمكاً فى العناية بنفسه ومشغولا بها عن الدولة إذ أن رجال التربية الإغريق وفقوا بين الغرض الفردي ومقتضيات الدولة ، فمسائل الدولة لا يمكن خدمتها أجل خدمة دون الرجوع إلى فضائل أفرادها ، وحكمتهم . والأفراد بدورهم لا يجدون مجالا لإظهار ذاتيتهم فى غير خدمة الدولة :

والحق أن الذاتية لا تظهر ظهوراً جلياً إلا فى وسط اجتماعى . فللذات كما يقول « بلدوين » قطبان، « الذات الاجتماعية » ، و« الذات الفردية » وهما يولدان معاً ، والشخصية لا يمكن التعبير عنها فى غير أعمال اجتماعية وهذه الأعمال مظاهر تميز الفرد عن غيره من الأفراد . كما يقول « آدمز » وهو يذكرنا باشتقاق كلمة شخصية فى اللغة اليونانية، من القناع الذى يظهر به الممثل أمام النظارة على المسرح، ونحن عندما نتكلم عن الشخصية القوية أو الضعيفة ، أو الخاملة أو الساحرة ، نشير إلى الطريق الذى يؤثر فيه الشخص فى غيره من الناس ، كما أننا نعين مبلغ تأثيره ، فالشخصية تبين الاتصالات الاجتماعية التى لولاها ما كنا بشراً ، فطفل «أفيرون» الذى وجد هائماً على وجهه فى الغابات الفرنسية حتى سن الحادية عشرة أو الثانية عشرة ، لم يرتفع كثيراً عن مستوى الحيوان، حتى لقد فشل إيتارد «سنة ١٧٩٩» — بالرغم من جهوده ومن صبره الطويل ومهارته الفائقة — فى الوصول به إلى مستوى معقول . فطبيعة الإنسان « اجتماعية فردية فى آن واحد » ونحن جميعاً أعضاء فى جسم الإنسانية .

وإذن فالذاتية لا قيمة لها ، والشخصية كلمة لا تؤدى معنى بمعزل عن البيئة الاجتماعية التى فيها تنمو ويشتد ساعدها ، ولا يتم تحقيق الذات إلا عن طريق الخدمة الاجتماعية . والمثل الاجتماعية الجديرة بالعناية لا يمكن أن تتحقق إلا عن طريق الأفراد الأحرار الذين يعتد بهم .

وهذه الفكرة تظهر بوضوح فى «المسيحية»، وفى حياة منشئها، «السيد المسيح» وإذا كانت رسالته عليه السلام قد نجحت فى العالم الأخلاقى ، فلا حاجة بنا إلى الملاحاة ، وافتراض وجود تعارض بين الأغراض الاجتماعية ، والأغراض الفردية فى التربية .

وإذا كان الأمر كذلك فعلينا أن نجعل مدارسنا مجتمعات تنمو فيها الذاتية ، ويشجعها الاتصال الاجتماعى ، وما تقدمه الفرص من الخدمة الاجتماعية ، وهذا هو المثل الأعلى الموضوع أمام مدارسنا — ومن حسن الحظ أن اللجنة الاستشارية للتعليم الثانوى « تجد من المستحيل النهوض بمجتمعنا ما لم يربح شيئاً من النمو الحر للذاتية » .

التربية الحديثة حركة بيداجوجية تحاول التوفيق بين طرفين : الطفل والمجتمع

وأخيراً وبعد أن استعرضنا أهداف التربية قديمها وحديثها ، التحفظية منها والتقدمية جدير بنا أن نتساءل عن أهداف التربية الحديثة ، وعن اتجاهاتها : إن نظرة فاحصة لطرق التربية الحديثة ترينا أن بعضها يختلف عن بعض من ناحية ، ويتفق من ناحية أخرى : تختلف فى الأسماء ولكنها تتفق فى الروح العامة — تتباين فى الوسائل ولكنها تتلاءم فى الغايات، تتنوع فى الأهداف القريبة ولكنها تلتقى فى الآمال البعيدة فطرق « منتسورى » ترمى إلى الحرية ، وتدريب الحواس، وجعل التربية قائمة على روح اللعب — أما طريقة « دالتون » فهى تؤكد الحرية، والتعاون و«طريقة المشروع » ترمى إلى وضع غاية لنشاط الطفل وأن توضح الغرض من كل عمل — وهذه الطرق تتفق جميعها فى الأهداف البعيدة فتعمل على مراعاة طبيعة الطفل وعلى تشجيع ذاتيته، وتراعى حاجات الزمان والمكان أى ما تطلبه المدنية الحديثة ، فالاعتبارات الأولى لا تخرج عن أن تكون اعتبارات سيكولوجية ، وأما الاعتبارات الثانية فهى اعتبارات اجتماعية ، فالتربية الحديثة إذن حركة واحدة ذات قطبين : طفل ، ومجتمع . ومراعاة طبيعة الطفل تتضمن قيماً واعتبارات سيكولوجية ، ومراعاة طبيعة المجتمع تتضمن قيما واعتبارات اجتماعية . وجميع رجال التربية الحديثة يعترفون بقيمة الاعتبارات السيكولوجية ، والاجتماعية على السواء . إلا أن هناك خلافاً فى الدرجة « فالسير برسى نن »عميد المدرسة الإنجليزية

يؤكد قيم الاعتبارات السيكولوجية ، ومع ذلك فهو لا يهمل المجتمع ، أما «جون ديوى» عميد المدرسة الأمريكية فيؤكد قيم الناحية الاجتماعية ولكنه لا يهمل الاعتبارات النفسية . وتظهر الاعتبارات النفسية واضحة فى كتابه « المدرسة والطفل » أما نزعته الاجتماعية فتعلن عن نفسها فى كتاب « المدرسة والمجتمع » وتمتزج الناحيتان فى كتاب « مدارس الغد » .

الاعتبارات السيكولوجية

تهتم التربية الحديثة بالطفل فينادى «جون ديوى» «ليكن الطفل نقطة للبداية وهو المحور وهو الغاية من عملية التربية» فهى تراعى ميوله الحاضرة وتتخذ من حاجاته النفسية أساساً لتربيته . فهى تعمل على إشباع حاجة الطفل للشعور بالأمن وحاجته للمخاطرة فهما نزعتان ظاهرتان فى المجتمع ، وفى مظاهر نشاط الإنسان . وللإنسان نوعان من مظاهر النشاط : مظاهر نشاط احتفاظية إذا قام بها شعر بالأمن ، وأقبل على الابتكار وهو المظهر الثانى من مظاهر النشاط ، والعلاقة وثيقة بين الابتكار ، والمخاطرة ولولاه لما لمسنا أى نوع من أنواع التقدم فى ميادين العلم ، والفن . ويرى بعض الباحثين أن المخاطرة ليست سوى نتيجة للشعور بالأمن . فالحاجة للأمن حاجة أساسية ، والرغبة فى الأمن رغبة لا يمكن إغفالها : والطفل لا يتقدم بسهولة فى ميدان من الميادين إلا إذا اطمأن إليه ، وفقدان الأمن ينتج عن مشاكل لا حصر لها ، والطفل فى حاجة إلى الحب ، والعطف وإلى اعتراف الغير به ، وهو أيضاً بحاجة إلى الحرية والضبط فى آن واحد ، فى حاجة كذلك إلى الشعور بالنجاح . وهذه الحاجات النفسية تلعب دوراً كبيراً فى نشأة الصحة العقلية للطفل ، وإشباعها أمر هام ، وهى لا تقل فى أهميتها عن الفيتامينات بالنسبة للجسم . وهذا التغيير فى الاتجاه العقلى إزاء الطفل والطفولة ، نبه الأذهان إلى أن المدرسة قد خلقت للطفل ، ولم يخلق الطفل لها ، وبذلك أصبح الطفل مركزاً للطرق وللمناهج الدراسية ، وأصبحت غرائزه ، وميوله ، واستعداداته ، وقدراته هى الخامات التى يعمل عليها المدرس والمادة التى تعتمد عليها الطريقة .

الاعتبارات الاجتماعية

إن التربية التقليدية السائدة الآن فى معظم مدارسنا متأثرة إلى حد كبير بالتربية

اليونانية القديمة — تلك المدنية الأرستقراطية النشأة التى كانت ترجع إلى ظروف وملابسات اجتماعية خاصة — فقد كان المجتمع اليونانى فى ذلك الوقت يتكون من طبقتين : طبقة الأحرار ، وطبقة العبيد ؛ فالسادة الأحرار كانوا هم الجديرين بالحياة الحقة السعيدة ، أما طبقة العبيد فكان عليها أن تكد وتكدح فى سبيل العيش ولكى توفرأسباب الترف للسادة الأحرار، ومن ثم كانت تلك التفرقة بين التربية الحرة التى تهتم بالحياة ، وتجميلها ، ووقت الفراغ وقضائه فى المتعة والترفيه ، وبين التربية المهنية التى تنكب على التدريب العملى فى الأعمال الآلية ، وقد كانت هذه التفرقة بعيدة عن كل ما يربى العقل ، ويهذب الذوق ، وينمى الشعور بالجمال . وكان اليونانيون القدامى يعتقدون أن الإنسان لا يستطيع أن يخدم سيدين : العلم ، والصناعة ، ولقد كان لهذه النزعة الفكرية أثرها فى مناهج الدراسة ، فكان للعلوم الحرة « الأكاديمية » المقام الأول وكانت مواد الدراسة كلها نظرية ، ومجردة وبعيدة عن الحياة . تلك هى الحالة التى كانت سائدة فى بلاد اليونان ،والتى مازلنا إلى حد ما متأثرين بها رغم زوال الظروف الاجتماعية التى أوجدتها . ولكن بانتشار الديمقراطية فى المجتمعات انتقلت التربية إلى جميع أفراد الشعب والمجتمع ، وأصبح تعميم التعليم ضرورة اجتماعية ، وأصبح لحركة تعميم التعليم بين جميع الطبقات وزن عظيم فى الدول المستنيرة .

ومن مستلزمات الديمقراطية « الحرية » ؛ فالديمقراطية وهى حكم الشعب بواسطة الشعب ، ومن أجل الشعب يجب أن تسود روحها فى المدرسة ويقول فى ذلك «إذا دربنا أطفالنا على تلقى الأوامر ، وعمل الأشياء لمجرد أنهم أمروا بعملها ، وفشلنا فى إعطائهم الثقة ليعملوا، ويفكروا لأنفسهم ، فإننا نضع حاجزاً منيعاً فى طريق التغلب على العيوب الحالية لنظامنا ، وفى سبيل تدعيم حقيقة المثل العليا للديمقراطية » .

والتربية الحديثة تعمل على التوفيق بين الاعتبارات السيكلوجية والاعتبارات الاجتماعية أى بين حاجات الطفل ، وحاجات المجتمع . وتعمل على الإفادة من جميع القيم بقدر الإمكان . فهى تراعى مصلحة الفرد ومصلحة الجماعة على السواء . والحرية التى هى الدعامة الأولى للديمقراطية تتفق مع طبيعة الطفل من ناحية وتتفق مع حاجات المجتمع من ناحية أخرى .

مراجع

الفصل الأول

1. Brubacher : A history of the Problems of Education.
2. Adams : Evolution of Educational Theory.
3. Emerson, M.I. : Evolution of Educational Ideal.
4. Monroe, J.P. : The Educational Ideal.
5. Wilds, E.H. : Foundations of Modern Education.
6. F. Paulsen : The Evolution of Educational Ideal.
7. Bagely : Educational Values.
8. Eucken : Lifés Basis and Lifes Ideal.
9. Watts : Education for Self - Realization and Social Service.
10. Welton : Principles and Methods of Teaching.
11. Burton, W.H. : Introduction to Education.
12. Nunn, T.P. : Education, its Data, and First Principles.

الفصل الثانى

التربية بين البيت والمدرسة وبين الحياة

كثيراً ما يقف المربون بين آن وآخر ليذكروا أنفسهم بأن الطفل كثيراً ما يتأثر بعوامل التربية خارج جدران الفصل أكثر من داخلة ، وهم دائماً يسلمون بأنه يتأثر تربوياً بخبرته خارج الفصل كما يتأثر بتلك الخبرات داخله ، ولكن قد تكون المؤثرات التربوية خارج جدران الفصل أكثر أهمية لمستقبل الفرد من الخبرات داخله ، وقد قامت مشاكل كثيرة بخصوص هذا الموضوع وتتجلى فى مثل هذه الأسئلة ، ما هو الأثر النسبي لكل من التربية الشكلية والتربية غير الشكلية ؟ وكيف نشأت المدرسة ؟ وما الوظيفة الاجتماعية التى قامت بها ؟ وما مركز العائلة فى العملية التربوية ؟ وما مدى نجاح التربية فى حياة البالغين فى مرحلة ما بعد ترك المدرسة ؟

الانتقال من مرحلة التربية اللاشكلية إلى مرحلة التربية الشكلية

فى الحياة البدائية الأولى لم يكن هناك فارق كبير بين مظاهر حياة البالغين ، وبين التربية ، بل كانت التربية أمراً عرضياً يحدث بين مظاهر الحياة اليومية ؛ فقد كان الصغار يتعلمون الصيد ، والقنص ، وعمل الرماح وعبادة الأرواح عن طريق المساهمة المباشرة اللاشكلية فى هذا النشاط مع الكبار ، ويمكن أن نقول وحتى لعب الأطفال كان مجرد تقليد لمظاهر نشاط الكبار . فلعبهم كانت نماذج مصغرة لما يستخدمه الآباء من أسلحة ، وأدوات .

هذا وقد يبدو عجيباً أن التربية حتى بين تلك المجتمعات البدائية كانت آخذة فقدان اللاشكلية أو عنصرها غير المقصود ، وذلك فى حفلاتها ، تلك الحفلات التى كانت تحدث عند ما يبلغ الشاب سن المراهقة ، وكانت هذه الحفلات تفصل بين عصرين من حياة الشاب إذ كانت بمثابة مرحلة انتقال له من مرحلة الطفولة

---

(١) التربية الشكلية عمادها الكتاب ومقرها المدرسة . التربية اللاشكلية عمادها الحياة القائمة .

وعدم النضوج والتخفيف من المسئولية إلى مرحلة تمام النمو ، لما لها من مميزات ، وما عليها من واجبات .

وكانت هذه فترة تربية حقيقية ، وكثيراً ما كان يمتد هذا الحفل بضعة أيام أو بضعة أسابيع وفيها يتعلم الشاب الشيء الكثير ، وكثيراً ما كان يختبر اختبارات كثيرة ؛ فكان يلقن أسرار القبيلة ، وتقاس قدرته على تحمل الألم ، والجوع والخوف . فإذا نجح فى هذه الأشياء فكثيراً ما كان يصحب هذا الحفل بالرقص والطرب .

بعد ذلك من السهل أن نرى كيف أن هذه التربية اللاشكلية الشبيهة بالشكلية بدأت تتحول إلى تربية شكلية مقرها المدرسة — فتلقين الشاب أسرار الجماعة لم تكن إلا خطوة واحدة بدائية فى طريق التربية المقصودة — ولقد كانت خبرات الجماعة بسيطة فى مبدأ الأمر ، فلم تعد واحدة أو اثنين أو ثلاثاً أو أربعاً ، وكان من الممكن للشاب أن يهضمها بسهولة للمسه أهميتها ثم بمضى الزمن وجدنا أنفسنا ، وقد اقتربنا من المدرسة كمعهد علمى بالمعنى المفهوم .

العوامل التى ساعدت على الانتقال

ولقد كانت هناك عدة عوامل لعبت دوراً كبيراً فى هذا الاتجاه: نذكر بعضها على سبيل المثال لا على سبيل الحصر :

١ — أول هذه العوامل هو زيادة التراث الثقافى فبازدياد هذا التراث وتضخمه أصبح من الصعب نقله إلى صغار أبناء الجيل عن طريق لاشكلى ، وخشية فقدان بعض أجزاء هذا التراث — أنشئ معهد خاص للمحافظة عليه — هو المدرسة — تدريجياً ، فعن طريقها يمكن الاحتفاظ بكثير من أجزاء هذا التراث ومن هذا يتبين لنا أن المدرسة فى بداية نشأتها لم تكن مرتبطة ارتباطاً تاماً بالحياة ، بل كانت كما أطلق عليها علماء الاجتماع معهداً ترفيهياً فلم تعد أن تكون مؤسسة اجتماعية عملت على الاحتفاظ بأهداب الثقافة الاجتماعية التى كان من الممكن للشاب أن يتعلمها خلال حياته اليومية .

٢ — زيادة تعقد التراث الثقافى ، وهذا كان عاملا آخر من العوامل الهامة التى زادت فى اتساع الشقة بين الحياة وبين التربية ، وختمت وجود المدرسة ، فبمضى

الزمن تعقدت الثقافة بشكل أصبحت فيه مظاهر نشاط البالغين فوق مستوى فهم الشباب ، وأصبح مستوى مفهوم الشباب أقل من مستوى مفهوم الجماعة ، ولذلك كان من الضرورى أن تنظم الخبرات التربوية فى مراحل متدرجة فى الصعوبة . ويتعلمها الشاب تدريجيًّا حتى يتمكن من مشاركة الكبار فى مظاهر نشاطهم ، ويفهمها كما يفهمونها ، ومعنى هذا أن مظاهر الثقافة كان لابد من تبسيطها بشكل يسمح بتلقينها للنشء على مراحل متدرجة ، وكانت كل مرحلة من هذه المراحل كفيلة بدورها أن تبعد التربية شيئاً مّا عن مظاهر الحياة اليومية التى كانوا يستعدون لها .

٣ – هذا ولم تظهر الضرورة الملحة لخلق المدرسة إلا عندما أخذت الثقافة الاجتماعية تأخذ شكلا مكتوباً – فعندما اخترعت الكتابة فى الأزمنة القديمة كان على الشباب أن يتعلم رموز اللغة المكتوبة – وقد أدى هذا إلى أن يقوم بعض البالغين بتعليم الشباب مبادئ القراءة والكتابة – وبناء على هذا يمكن أن نقول إن معرفة الكتابة واختراعها قد أدى بدوره إلى ظهور المدرسة ، وإلى ظهور جماعة المدرسين المحترفين لهذه المهنة .

وقد لعب الآباء ، والبالغون دوراً هامًّا فى القيام بالتدريس ، فقد كانوا بين آن وآخر يقومون بهذا العبء ، وذلك لأنه لما تعقدت الثقافة كما كان الحال فى التربية الإسبرطية ، نجد أن كل رجل كان مسئولا عن تربية طفل من أطفال الدولة بصرف النظر عن علاقات الدم ، وبازدياد الثقافة تعقيداً نتيجة لتسجيلها كتابة بدأ تقسيم العمل يبرز تدريجيًّا فى المجتمع ، وبدأ بعض البالغين يمتهنون مهنة التدريس لصغار الأطفال ، كما بدءوا يتخصصون فى تدريس ثقافة الماضى المسجلة عن طريق الكتابة ، وعلى هذا الأساس ابتدأت التربية الشكلية تبتعد تدريجيًّا عن التربية اللاشكلية ، وبدأت المدرسة تختلف اختلافاً واضحاً عن الحياة .

معنى المدرسة

على أن العلاقة بين التربية وبين الحياة تتضح لنا إذا ما درسنا الاشتقاق اللغوى لكلمة « مدرسة » ؛ فمعناها فى الاشتقاق اليونانى القديم « الفراغ » ومن هذا المعنى نستدل على أن التربية الشكلية أو المقصودة بدأت تفقد صلتها أو ارتباطها بالحياة

وتبتعد عنها بخطوات فسيحة . كما تستدل على أن التراث الثقافى قد اتسع وتعقد بشكل حتم على الإنسان أن يكون لديه متسع عظيم من الوقت لفهم هذا التراث ، بعيداً عن مظاهر الحياة العادية .

على أن ارتباط التربية بالفراغ أو ارتباط المدرسة بقضاء هذا الفراغ قد ساير موجات التحسن الاقتصادى فأدى هذا إلى متابعة العلم من أجل العلم لا من أجل دخول حياة الكبار أو بقاء استمرار حياتهم ، ويتجلى هذا إبان ثقافة بلاد اليونان التجارية التى حينما أينعت ازدهر معها السلم ، والفن ، والعلم ، ونتج عن ذلك الاهتمام بوقت الفراغ ، وأصبحت التربية تتخذ لاكوسيلة تؤدى إلى هدف من الأهداف ولكن كهدف فى حد ذاتها ، فرمى الصغار والكبار إلى تحقيق أهداف التربية لذات التربية .

ولقد كان من نتائج ذلك أن تعقدت العلاقة بين التربية وبين الحياة ، فبتكون الطبقة الخاصة التى كانت تنشد التربية من أجل التربية فحسب . ابتعدت التربية عن أن تكون ذات صلة بالحياة . واكتسبت معنى غامضاً لا يمكن أن يفهمه إلا المنغمسون فى تقاليد تلك الطبقة ، على أن هناك ملاحظة أخرى جديرة بالذكر ، وهى أن التربية التى كان يتابعها أصحابها لذاتها والتى كانت منفصلة انفصالا تامًّا عن الحياة لم تلبث أن ناقضت نفسها ، وأدت إلى ارتباط جديد بالحياة ؛ فعندما نصل إلى تلك المرحلة التى كان الناس يتابعون فيها التربية من أجل التربية نجد أن مظاهر نشاط وقت الفراغ قد ارتبطت ارتباطاً عظيما بمظاهر نشاط البالغين ، وبعبارة أخرى نجد أن التربية قد ارتبطت بالسياسة ، وبالدين ، وما شاكل ذلك ، وأصبحت من مهام حياة البالغين .

وإنه لخطأ عظيم أن نتصور أن التطور الذى أدى إلى ظهور التربية الشكلية بمدارسها ، ومناهجها قد أمكنه أن يحل التربية اللاشكلية . ولقد ظلت التربية اللاشكلية تفوق التربية الشكلية فى كمها لا فى نوعها . فمنذ فجر التاريخ حتى العصور الوسطى ظلت التربية اللاشكلية قائمة ، ولعب نظام المهن دوراً عظيما فى تربية النشء ، فكان الصبى يتعلم الصيد أو القنص أو الزراعة أو التجارة ، أو أى مهنة أخرى عن طريق مزاولة هذه المهنة ، ولقد كان هذا النوع من التعليم هو الوحيد من نوعه الذى كان ينشده عامة الشعب . وظل الأمر كذلك حتى القرن التاسع

عشر والقرن العشرين حينما بدأت القلة من الشعب تطالب بالتربية الشكلية داخل جدران المدرسة ، وبانتشار التربية الإجبارية لجميع أبناء الشعب لم ينس كبار رجال التربية أن الأطفال يقضون ساعات طويلة خارج المدرسة تزيد بكثير عن تلك الساعات التى يقضونها داخل جدرانها ، وأن الأثر الذى يعود عليهم من هذه الساعات قد يكون أعمق من الأثر الذى يلحقهم داخل جدرانها .

القيمة النسبية لكل من التربيتين الشكلية وغير الشكلية

أيهما أعمق أثراً فى حياة الطفل أو حياة التلميذ : التربية الشكلية أم التربية غير الشكلية ؟ لقد ظلت هذه المشكلة موضع أخذ ورد بين كبار رجال التربية والتعليم طيلة العصور المختلفة ، فلقد واجه اليونان الأقدمون مثلا مشكلة تعليم الفضيلة ، وهل يمكن تحقيق ذلك بطريق شكلى ؟ وكان صغار الأطفال يتعلمونها عن طريق العادة عند انغماسهم فى مهام الحياة اليومية . فمعايير الفضيلة كانت تتجسم أمامهم فى حياة عظماء الرجال قديمهم وحاضرهم ؛ فإعجاب الصغار بفضائل هؤلاء العظماء قد ولد فيهم عنصر المنافسة والتقليد ، ولكن بظهور السفسطائيين نجد أنهم يدعون أنه من الممكن تدريس الفضيلة عن طريق القراءة والكتابة عنها — فالفضيلة لديهم هى فكرة أو مثل أعلى .

وكان من الطبيعى أن ينشأ صراع بين هذين الاتجاهين ؛ فأنصار التربية اللاشكلية يؤمنون بأن الفضيلة يتعودها الإنسان عن طريق « السلوك » وأما السفسطائيون أو التقدميون فكانوا يؤمنون بأنه يمكن غرس الفضيلة عن طريق معرفة الكثير عنها ، وعن طريق نقد أعمال الآخرين ، وموطن ضعف التربية اللاشكلية فى المضمار هو تمسكها بالكثير من عنصر الرجعية وأما قصور التربية الشكلية فيتجلى فى صيغتها العقلية الزائدة عن الحد ، بمعنى أنها فقدت عنصر الحافز الذى يتجلى بوضوح فى التربية التقليدية أو اللاشكلية .

وإذا كان معشر قدماء اليونانيين قد اعتراهم شك فى إمكان تحقيق أهداف التربية منفصلة عن ذاتها فإن «روجر أشام» (١٥١٥ — ١٥٦٨) المربى الإنجليزى العظيم فى القرن السادس عشر قد اعتراه الشك فى إمكان تحقيق أهداف التربية بعيداً عن المدرسة ولم يكن يؤمن بالحكمة القائلة بأن « الخبرة هى أعظم مدرس

بل كان يعتقد أن التعليم يزود المتعلم فى سنة واحدة بما لا يستطيع أن يحصله فى عشرين سنة عن طريق الخبرة » ومن هذا القول يتبين لنا مقدار ما تبوأته التربية الشكلية من أهمية فى العشرين قرن التى مرت بين العصر الذهبى لليونان ؛ وبين القرن السادس عشر الذى عاش فيه « روجر آشام » .

إن مثل هذه العبارة السابقة التى يؤمن بها « روجر آشام » وأمثاله هى التى تميز عصراً عن عصر كما تميز بين تطور الحركات التاريخية المشهورة فنبين الانتقال من الحياة إلى التربية اللاشكلية ومن التربية اللاشكلية إلى التربية الشكلية داخل جدران المدرسة ، هذا وقد تدرجت التربية الشكلية فى التقدم ، وأصبحت هى أسلم طريق لارتباطها بالثقافة المدونة التى سجلت خبرات المجتمع . ولكن هذه المعرفة كانت لا تسجل إلا تراث الماضى وخبراته ، فلا غرابة بعد ذلك أن تقتصر تلك التربية الشكلية ، على الكتب التى هى عماد الماضى ، وأن تتأخر بذلك الثقافة عن مسايرة حياة الحاضر ، فلا غرابة أيضاً أن يتحقق عنصر الأمن الذى عماده دراسة الماضى على حساب التضحية بالحاضر أو بالمستقبل .

ولقد كان هذا التأخير الثقافى هو الذى أدى إلى قيام « الحركة الواقعية » فى المدارس ، « فالحركة الواقعية » لا تعدو أن تكون حركة تطالب التربية الشكلية بمراجعة نفسها ، وبالإفادة بما تخلت عنه من مزايا التربية اللاشكلية ، هذا ولقد كان القرن العشرين هو القرن الذى سمع الصرخة مدوية بالمطالبة بعنصر الواقعية فى التربية ولقد كانت النهضة هى العصر الذهبى للتربية عن طريق الكتب . فأعلت من شأن مؤلفات « شيشرون » بحيث أصبحت أعظم المراجع من ناحية الفكر ، والشكل ولكن لم يلبث بعض المربين أن لاحظ أن هذا النوع من التربية أبعد ما يكون اتصالا بالحياة القائمة ، ولقد التزم « الواقعيون الإنسانيون » مبدأ التربية عن طريق الكتب ، ولكنهم عمدوا إلى انتصار قدامى الكتاب الذين كانت آراؤهم تمت بصلة للحاضر كما عمل « الواقعيون الحسيون » على إدخال « العلوم الحديثة » إلى المدارس ، تلك العلوم التى كانت يانعة خارج جدران المدرسة ، وكانت ذات تأثير حيوى فى مظاهر نشاط الإنسان فى ذلك الوقت ، أما « الواقعيون الاجتماعيون » فقد نادوا بربط الدراسة بالحياة ، وعمد « مونتاين » الفرنسى إلى استخدام السفر ، والرحلات كوسيلة من وسائل التربية أحسن مما كان شائعاً فى المدارس من قبل .

وبدلا من تقليل قيمة نوع من أنواع التربية وإعلاء نوع آخر نجد أن هناك فريقاً من المربين بدأ يفهم أن كل نوع من هذين النوعين له فضله وأثره وأن التربية التى تغفل أحد هذين النوعين تربية خاطئة ، وأن رجعة سريعة إلى الماضى ترينا أن اليهود مثلا قد اهتموا بالتربية الشكلية التى مصدرها الكتاب المقدس كما اهتموا بالتربية اللاشكلية التى عمادها الحياة القائمة ، وظلت هذه النغمة تتردد بين ثنايا التاريخ « فجون لوك » وهو المعبر عن الآراء التربوية فى إنجلترا فى القرن السابع عشر ينادى بأهمية الكتب كمصدر للمعرفة ، كما يهتم أيضاً بمجال الحياة العملية حياة الخبرة خارج جدران المدرسة ، وفى القرن الثامن عشر نجد « لاشالوتيه » (١٧٠١ — ١٧٨٥) يعمل على إيجاد حالة الاتزان بين الحياة وبين التربية أو بين التربية الشكلية ، والتربية اللاشكلية ؛ ففى مقالة عن « التربية القومية » نجد أنه يقول بصراحة « إن كل ما تجب معرفته لاتحتويه الكتب » فهناك آلاف الأشياء يمكن أن يلم بها الإنسان عن طريق المحادثة ، والاستعمال ، والخبرة . . . والخبرة عنصر هام لا يمكن إنكاره .

وما إن بزغ فجر القرن العشرين حتى كانت المدنية قد تعقدت تعقيداً شديداً كما تعقدت البيئة بشكل خطير وهذا مما أدى بالأستاذ « وليم باجلى» (١٨٧٤—١٩٤٦) أن يعكس الأهمية النسبية التى صبغها « لاشالوتيه» على كل من المدرسة والخبرة . فلم يتصور « باجلى» أن « الخبرة غير المستنيرة » مثلها كمثل المدرس فى المدرسة ، إذ أن المدرس فى مكنته أن يزود الطفل بالخبرة . فوظيفة المدرسة الأساسية فى نظره هى أنها تمكن التلميذ من أن يتغلب على النقص فى عنصر الخبرة ؛ فعن طريق الدراسة التاريخية ، والجغرافية ، يتمكن التلميذ من أن يتغلب على قصور عنصرى الزمان والمكان الذى يعيش فيهما ، وبذلك يتمكن من امتصاص الخبرات السابقة للجنس .

أما كتابات « جون ديوى» الفيلسوف الأمريكى العظيم فلم تفرق بين المدرسة والحياة ، ولم تجعل لأحداهما الغلبة على الآخر . بل نظرت إلى التربية والحياة نظرة واحدة ، فالتربية فى نظر ديوى هى والحياة أمر واحد أو شيء واحد . ولم يكن ديوى يقصد بهذا التصريح رجعة إلى التربية اللاشكلية عن طريق الحياة ذاتها ، فنظريته التى لا تفرق بين الحياة والتربية لم تهدف إلا إلى كسر أى حاجز يمكن

أن يوضع بين الاثنين دون إلحاق ضرر بذاتية أية واحدة منهما . فبدلا من أن تقتصر المدرسة فى رسالتها على ما يدرس داخل جدرانها نجد أنها تكسر عزلتها وتحتك بالمجتمع لتستمد منه مصادر الثروة التربوية . فخروج المدرسة عن عزلتها يختلف فى درجاته من مجرد القيام بالرحلات إلى تبعية المدرسة لمزرعة أو لمصنع . ولقد عملت المدرسة على تعديل مناهجها بحيث يمكنها أن تساير ركب المدنية المتحرك .

التربية المنزلية فى مختلف أطوارها التاريخية

من بين عوامل التربية اللاشكلية غير المقصودة لعب المنزل دوراً هاماً فى تربية الطفل ، لا من الناحية الزمنية فحسب ، بل من ناحية الأهمية أيضاً . أما نوع التربية التى كان يقدمها المنزل لأبنائه فقد تتوقف على عدة عوامل نذكر منها ما يأتى :

١ — مركز الطفل نفسه من الأسرة .
٢ — المركز الاجتماعى لأم الطفل .
٣ — عدد السنوات التى يسيطر فيها المنزل على الطفل .
٤ — الحد الذى عنده رأت العائلة ضرورة إلقاء مهمة تربية الطفل على غيرها .

ففى المجتمعات البدائية نجد أن التربية المنزلية كانت من النوع الحقير . وربما كان ذلك راجعاً إلى نظرة المجتمعات البدائية نفسها إلى الأطفال ، إذ كانوا ينظرون إليهم نظرة استصغار واحتقار ؛ فقد كانوا فى نظرهم كدمى صغيرة يمكن التخلص منها ، كما يمكن قتلها عند الحاجة ، ولما كانت الأم نفسها تسير فى مثل هذا الركاب فلا غرابة إذا وجدنا أن مركزها كمربية لم يكن له أى وزن مطلقاً ، زد على ذلك أن مركز المرأة فى هذا المجتمع البدائى كان مركزاً حقيراً بحكم جنسها ، ولذلك فالتربية المنزلية إذن لم تعد مجرد حفظ لتقاليد القبيلة ولم تكن تبدأ تربية الطفل الحقيقية إلا بعد أن يصل إلى سن المراهقة حيث ينتزع من طفولته ، ويلقى به فى أحضان الخبرة ليتعلم عن طريقها .

ولم تتغير نظرة الإغريق إلى الطفل عن نظرة البدائيين له . فلم يتحسن مركزه فى الأسرة إلا بقدر ضئيل ، إذ أن جماعة اليونان الأقدمين لم يتخلصوا مطلقاً من فكرة وأد الأطفال وإن أى تقدم فى فكرة احترام شخصية الفرد عندهم إنما كان محوره شخصية البالغ ، ولا سيما البالغ الذكر . فالإنسان — الذكر لا الأنثى — كما

يقول « سقراط » هو مقياس كل شيء . أما « أفلاطون » فقد طالب بالمساواة بين المرأة والرجل ، ولكنه لم يكن أى تشجيع من الرأى العام ، بل بالعكس من ذلك وجد معارضة قوية من تلميذه أرسطو (٣٨٤ – ٣٢٢) ، مما تقدم يتبين لنا أن مركز المرأة اليونانية لم يكن مركزاً عالياً لا من ناحية كونها زوجة ، ولا من ناحية كونها أمًّا ، ونتج عن هذا الموقف أن تربية الأم الشكلية قد أهملت ، وتبع ذلك الإهمال فى تربية الأطفال ومما زاد فى ضعف هذه التربية المنزلنة ما كان شائعاً فى ذلك االوقت من أن الأمهات فى الطبقات الغنية كانت تلقى عبء تربية الأطفال على عاتق المربيات ، والحاضنات .

ومما تقدم يتجلى لنا أن جهود الأم اليونانية فى الناحية التربوية كانت مقصورة على مجرد تشبع النشء بالعادات والتقاليد الشائعة ، وكان مثلها فى ذلك مثل الأم فى المجتمعات البدائية ، حقيقة لقد اهتم الإغريق بأخلاق أطفالهم أكثر من اهتمامهم بتلقينهم القراءة والكتابة ، ويقص علينا أفلاطون ما يحقق هذا الاتجاه السابق حيث يقول : لقد تنافست الأم ، والحاضنة ، والأب والمعلم فى تحسين الطفل بمجرد تمكنه من فهمهم ، فلم يتمكن الطفل من قول شيء من الأشياء أو من معرفة حقيقة من الحقائق دون أن يجد نموذجاً منها أمامه ، ومن غير أن يعرف رأى الغير فى أن هذا حق أو غير حق ، وأن هذا مشرف أو غير مشرف ، وأن هذا مقدس أو غير مقدس وهكذا .

وظل الأمر كذلك إلى أن جاء الرومان فبدأت التربية المنزلية تتبوأ مكانتها وساد جو من الاحترام للأب ، وللأم اللذين تعاونا فى مهمة تربية الأطفال ، تلك المهمة المقدسة التى كان عمادها البساطة ، وحب العمل ، وضبط النفس ، ولقد تبوأت التربية المنزلية مكانة سامية أيام اليهود ، وسبب ذلك أن جهود الأب التربوية، وقوته ومسئولياته فى هذا المضمار كان يتقاسمها مع الأم ؛ فكان الأب يعتزم تعليم ولده مهنة من المهن وكان عليه أن يلقنه مبادئ الأخلاق ، أما الأم فكانت تساعد الأب فى ذلك ، ويمكن أن نستدل على هذا من مأثور التوراة الذى جاء فيه على لسان أم تنصح ولدها : « استمع ياولدى لتعاليم أبيك ولا تنس تعاليم أبيك » وكان اليهود يعتبرون أن الطفل المربى نعمة من نعم الله على والديه ، وأن عديم التربية نقمة من نقم الله على والديه ، ومصدر عار لهما ، ولا غرابة بعد ذلك أن

تكون تربية الأطفال هى الشغل الشاغل لهما .

وما إن جاءت المسيحية حتى كانت قد نفثت من روحها قوة فى التربية المنزلية، فأعلت من شأن المرأة ، وذلك بما بثته من تعاليم خاصة بالمساواة بين معتنقى هذا الدين بصرف النظرعن لونهم أو جنسهم، فجميعهم أبناء الله وجميعهم متساوون . فالمسيحية قد أعلت من شأن المرأة ، وبمضى الزمن زادت أهمية التربية المنزلية ، وبلغت هذه التربية أوجها أيام «مارتن لوثر» (١٤٨٣ — ١٥٤٦) زعيم حركة الإصلاح الدينى شمال جبال الألب ، ذلك المصلح الذى أعلى من شأن تربية الوالدين ونادى بأن « المرء كى يصبح أباً حقيقياً عليه أن يكون قادراً على تعليم ولده وتلقينه الوصايا العشر حتى يصبح مسيحياً حقيقياً » .

وفى القرنين السابع عشر ، والثامن عشر تجددت نزعة إلقاء عبء تربية الأطفال على المرضعات ، والحاضنات . ولما كان هذا العصر هو عصر زيادة الثروة وجدنا أن الأمهات قد تعودْن عادة مرذولة وهى النظر إلى تربية الأطفال على أنها أمر يعطل متعتهن وملاذهن فتركن أطفالهن للمرضعات والمربين الخصوصيين ، وهذا هو ما نادى به « جون لوك » الفيلسوف الإنجليزى ، وما نادى به « جان جاك روسو» الفرنسى فيلسوف القرن الثامن عشر الذى حبذ ضرورة وجود مرب خاص لكل طفل .

وعلى الرغم من أن « روسو » قد نادى بأن يكون هناك مرب خاص لكل طفل ، فإنه لم يتناس مطلقاً أن يوجه اهتمام الأمهات إلى تربية الأطفال ؛ أما « بستالوتزى » فقد كان نجاحه فى هذا المضمار عظيما ، وقد عبر عن آرائه فى كتابيه ليونارد ، وجرترود ، كيف تعلم « جوترود » أولادها ؛ فقد نادى بأن يصبح المنزل هو المركز الرئيسى لتربية الطفل ، وأن تصبح المدرسة ، والحكومة ، والكنيسة فى خدمة التربية المنزلية . فالمدرسة الطيبة هى تلك المدرسة التى يجب أن تشكل نفسها على نمط المنزل الطيب ،وصفات المنزل الذى يقوم بمهام التربية على خير ما يرام هى مظاهر نشاطه العملية ، وما يسود فيه من جو مشبع بالحب ، وبالأمن ويقول « بستالوتزى » « إذا ما توافر عنصر الحب والقدرة على الحب فى دائرة المنزل أمكن الإنسان أن يتنبأ بأن التربية فى دائرة هذا المنزل سوف لا تفشل » .

وربما يفوق « فريدريك فروبل» كل من « كومينوس» ، « وبستالوتزى » فى

رفع شأن الأم كمدرسة الطفل الأولى ولقد أقام للعب ، وللغناء وزناً عظيما ، وقد أخذ الاهتمام بالمنزل يزداد جيلا بعد جيل حتى أصبح له أكبر وزن فى تربية الطفل فى الوقت الحاضر .

أهمية المنزل فى العصر الحاضر

مما تقدم يتبين لنا أن البحث فى أثر البيت فى التربية يرجع إلى عهد قديم جداً ومن الدراسة السابقة يتبين لنا أيضاً أن الناس قديماً أدركوا قيمة الميراث الخلقى الذى ينحدر عن الآباء والأجداد إلى الأحفاد والأبناء جيلا بعد جيل ، ويتمثل هذا الإدراك فى أمور كثيرة منها حرص بعض الأسر الكريمة على انتخاب الأزواج من سلالات عريقة فى الفضل ، والمجد ، ويتوج هذا الرأى أيضاً حديث نبوى كريم : « تخيروا لنطفكم فإن العرق دساس» ، وقضية الميراث الخلقى قضية أيدها العلم ، واطمأن إليها بالمشاهدة ، والتجربة ومنذ قال العلم كلمته بدأت الدول القوية التى تعتنق مذهب « الفرد للدولة» تتدخل فى حرية أبنائها وتحرمهم حقهم من الزواج ، وهو حق طبيعى إنسانى قدرته الطبيعة ، وأحلته القوانين السماوية وذلك أنها أبت على مرضى الأخلاق من أبنائها أن يتزوجوا حتى لا يعقبوا ذرية مثقلة بميراث خلقى لا ترضاه الدولة الطامحة ، وكانت تستعين على هذا الحرمان بقوة القانون وهى قوة صارمة ، ثم لجأت إلى العلم فأمدها بسلاح « التعقيم» وهو سلاح ماض قاطع تحول به دون إنتاج نسل مريض الأخلاق حتى لا يثقل خطاها نحو أملها المرجو ، وهدفها المنشود ؛ هذا هو الأثر المباشر للمنزل يأتى عن طريق ميراث الأبناء عن الآباء وهو أثر مقرر أيده العلم .

ويلى ذلك الأثر البعيد أثر قريب مباشر ، وهو التوجيه الخلقى للأبناء الناشئين ولقد ظفر هذا الموضوع بالعناية الجديرة به من قادة الفكر ، ونحن لا نتدخل فى تلك العبارات الأدبية المأثورة التى قيلت ولا تزال تقال عن الصفحة البيضاء ، والعجينة اللينة ، ولكننا سنحاول أن نطرق الموضوع على الطريقة العلمية ، ذاكرين ما قرره علماء الأخلاق من أن ينابيع الخلق هى الوراثة ، والمنزل ، والمدرسة ، والأصدقاء ، وهذه جميعاً تلتقى فى البيت فمنه تنحدر الوراثة إلى الإنسان وفيه نلتقى بالمعلم الأكبر والمدرسة الأولى ، والإخوة ، والأصدقاء .

ولا يمكن أن ننكر أن المنزل يلعب دوراً كبيراً جداً فى التأثير على الطفل إذ أنه يقضى فيه سنواته الأولى ، ويتلقى دروسه المبكرة على المربى الأول ، وهو الأم ، ومن المشاهد أنه تجتمع فى المنزل جميع أشكال المجتمع مصغرة . ففيه عطف الأب ، وحنان الأم ، وفيه الإخوة الصغار ، وهو أول مجتمع يتصل به الطفل ، ولذلك كانت السنوات الأولى التى يقضيها الطفل ، لها أكبر الأثر فى تشكيله فى المستقبل لأن الطفل يستنشق الجو الخلقى فى البيت ويتأثر به عن طريق غير مقصود . وجو البيت كما نعلم مشبع دائماً — مهما تكن ظروفه — بالجو العاطفى . فالطفل يشعر دائماً أنه فى كنف والديه ، وفى حماهما، وبذلك يكون أكثر اعتماده عليهما حتى فى أحكامه الخلقية .

وفى البيت توضع البذور الأولى لتكوين الشخصية ، وما سيكون عليه الناشئ فى المستقبل، وهنا توضع أسس الصحة العقلية . وقد أثبتت مدرسة التحليل النفسى أن الخمس السنوات الأولى التى يقضيها الطفل فى المنزل . وإن لم تكن أهم سنى حياته . فهى من أهمها . فالبيت هو أول من يقدم للطفل ذلك التراث الاجتماعى الذى تسلمه ممن سبقه . لا بل هو أول من يعلم الطفل أن يؤدى ما يريد بأصوات متغيرة ، فهو أول من يعلمه الكلام . فالعادات ، والعرف ، والظواهر الاجتماعية المختلفة يتلقاها الطفل فى بيئته الأولى . كما أنه يتلقى فيها دروس الدين الأولى ويتشبع بالمبادئ الدينية . « كل مولود يولد على الفطرة ، فأبواه يهودانه أو يمجسانه أو ينصرانه » وهناك يتصل بالجماعة البشرية أول اتصال ، وهناك يتعامل مع غيره بالأخذ ، والعطاء . وهناك أيضاً يرى الجماعة البشرية فى أول مراحلها ، وعلى أبسط صورها ، وفى البيت يتعلم الطفل أول ما يتعلم التفرقة بين الخطأ ، والصواب ، والحسن ، والقبيح ، وهناك أيضاً يتعلم معنى الملكية الفردية، والحقوق، والواجبات والمميزات، وبالاختصار تستطيع أن تقول : إن البيت هو أول معمل يجتازه الطفل ليخرج منه إلى الجماعة البشرية مستكملا شروط الإنسان أو فاقدها كل الفقدان .

لقد أدرك سقراط أهمية المرحلة الأولى من حياة الطفل : فقال لأفلاطون « ولعلك تدرك الآن يا أفلاطون أن المدار فى أى عمل من الأعمال على بدايته ، وخاصة إذا كان الشيء مرنا غض الإهاب ، لأنه فى هذه الفترة من حياته أكثر ما يكون قابلية للتشكل ، وأطوع ما يكون لصبه فى القالب الذى يرغب المرء أن

يسويه على شاكلته . ألست معى فى ذلك ؟ هذا ما كتبه أفلاطون على لسان أستاذه «سقراط» منذ نيف وألفى عام ، ولو وجه إلينا هذا السؤال اليوم لأجبنا فى صوت واحد « حقا . إن الأمر كذلك » — من ذلك يتبين أن للوالدين دوراً هاماً فى تربية الطفل لا يستطيع المعلم أو أي شخص آخر أن يحل محلهما فى أدائه . حقيقة ، قد يستطيع المدرس أن يزود الطفل بما لديه من معلومات قد تجعل منه دائرة معارف تتحرك على قدمين ، ولكن لا يتأتى لفرد مهما كانت مكانته أن يكون له ما للأب وما للأم من تأثير على اتجاه الطفل العام نحو الحياة ؛ فالسنوات الأولى التى يقضيها الطفل بين أهله وعشيرته لها أهمية عظمى فى نموه الانفعالى . ذلك لأن نجاح الطفل فى المستقبل ، وسعادته ، إنما تتوقف إلى حد كبير على ما يكتسبه من خبرات وما يتكون عنده من اتجاهات عقلية ونفسية فى السنوات الخمس الأولى من حياته . ولذلك كان لزاماً على كل أب ، ولزاماً على كل أم أن يعد كلاهما للأمر عدته ، وأن يتفقا من قبل على الطريقة التى سوف يتبعانها فى تنشئة أطفالهما .

الروابط الوالدية

وعلماء التربية ، والأخلاق، والتحليل النفسى ، يضعون البيت فى المكان الأول ويدركون خطره فى صنع الأخلاق ، وتوجيهها ، ويحسبون حساباً لكل ما فيه ومن فيه ؛ فالروابط الوالدية تلعب دوراً خطيراً فى نشأة الطفل ، فالتعاون بين الوالدين والاتفاق بينهما ، والاحتفاظ بكيان الأسرة يخلق جواً هادئاً ينشأ فيه الطفل نشوءاً متزناً ، وهذا الاتزان بين أفراد الأسرة من شأنه أن يزيد الثقة فى نفس الطفل ، والثقة فى العالم الذى يتعامل معه ، وفى ذلك يقول الأستاذ « أيرنست وود » إن الحياة العائلية المضطربة ، والمشاحنات بين الوالدين ، والمشاكسات الدائمة داخل جدران المنزل تؤثر تأثيراً بليغاً فى تكوين ميول الطفل . وقد تؤدى بعض الحالات التى تنشأ فى البيت إلى تكوين شخصية تنفر من الحياة ، وتكرهها . ولا ريب فى أن أثر هذه الشخصية سوف يظهر فى الأعمال المدرسية كماً ، وكيفاً .

كما أن دراسة حالات البيوت المهدمة تبين لنا أن أبناء هذه البيوت يتحولون إلى متشردين ، ومجرمين ، فالإجرام ، والتشرد هو منتج من نتاج انهيار صرح الأسرة ، فتماسك الأسرة، وارتباط الأب، والأم بعضهما ببعض له أثر فعال فى سلوك الأبناء

أما الأستاذ « روبرت روك » فيقول إن كل فرد فى حاجة إلى الإحساس بالطمأنينة والأمان ، وفى حاجة إلى الشعور بأنه يتبع مكاناً ما ، وينتسب إلى شخص ما ، وبأن هناك شخصاً يريده ، أو يحتاج إليه ، ولذلك نجد أن الأولاد الذين يولدون رغم مشيئة الوالدين يأتون إلى هذا العالم وهم مزودون بالنقص الذى ينتج عن فقدان حب الوالدين وبالتالى عن ضياع الطمأنينة . كما أن الأولاد الذين ينشأون فى بيوت يسودها عدم الوفاق أو الموت أو الذين تمزقهم المنافسة بين الوالدين أو يبعثرون بين الأقارب والغرباء ، قد يصبحون فى يوم من الأيام من ذوى السلوك الشاذ ، لا لسبب إلا لهذه الظروف التى وجدوا فيها ، فلم يحصلوا على الطمأنينة اللازمة لهم . ومن العوامل فى ذلك أيضاً ، التغير المستمر للمسكن ، والجيرة ، والرفاق ، وعدم الاستقرار الاقتصادى .

والطفل يتأثر منذ حداثته بالجو الانفعالى الذى يحيط به قبل أن يصبح قادراً على فهم الحديث بوقت طويل . وهناك مبدأ هام من مبادئ الصحة العقلية جدير بنا أن نقيم له الوزن العظيم ، هذا المبدأ هو « إنما يكمن الخطر فى ثنايا الشقاق » . ومن دواعى تفكك الروابط بين أفراد الأسرة تلك المشاجرات بين الوالدين ، واختلافهما ، وربما كان هذا راجعاً إلى سوء الحالة الاقتصادية ، أو الاختلاف على طرق تربية الأبناء ، أو سلوك أحد الوالدين أو غير ذلك ، مما يضطر الطفل إلى الانحياز إلى أحد الوالدين ضد الآخر ، ومما يجعل جو المنزل ثقيلا لا يطاق فيهرب منه الطفل إلى الشارع حيث يحتمل أن يبدأ سلسلة من سلوك غير مرغوب فيه . ويتفاقم الخطر إذا لم يحقق الزواج لأحد الزوجين الإشباع الكافى من الناحية الانفعالية فيعوض ذلك عن طريق الاهتمام الزائد عن الحد بالأطفال . فكم من طفل انحرف نموه الطبيعى بسبب ما تغمره به أمه من الحب الجارف فيستحيل عليه بعد ذلك أن يحقق التحرر الكافى لحياته الزوجية المستقلة فى المستقبل .

وتنقضى مرحلة الطفولة ، ولكن يبقى للبيت أثر على أبنائه بعد أن يخرجوا إلى المدرسة ثم إلى معترك الحياة ، ولنا بعد ذلك أن نتساءل : إذا كان الأثر سيظل باقياً فما مدى قوته بالقياس إلى المؤثرات الجديدة التى يلقاها هؤلاء الأبناء فى المدرسة والمجتمع ؟ وإذا تعارض أثر البيت مع أثر المدرسة فلأيهما تكون الغلبة ؟

تلك أسئلة اختلف الجواب عنها ، وكثر الخلاف فيها ، فمن قائل : إن أثر

البيت ينتهى بانتهاء مرحلة الطفولة حيث تبدأ المدرسة عملها : وتكون هى المؤثرة فى الطفل، والموجهة لأخلاقه، ومن قائل إن أثر البيت يبقى ولكنه يضعف ويتضاءل ويكون للمدرسة ثم للمجتمع الأثر الأول فى تربية الأخلاق؛ والواقع أن للمدرسة التى تفهم واجبها وتحسن القيام به أثراً قوياً فى التوجيه الخلقى لا يجوز أن ينكره أحد ، ولكن هذا الاعتراف بأهمية المدرسة فى تربية الخلق يجب ألا يدفعنا إلى المبالغة ، والغلو وتجاهل أثر البيت فى التلميذ . والمدرسة الحديثة لا تتجاهل أهمية البيت وتزعم أنها قادرة على خلق الطفل خلقاً جديداً ، وإنما تحرص على الاتصال بالبيت وتستمد منه المعونة، وتلتمس عنده السبب الأول لما قد يبدو عليه من شذوذ عقلى أو خلقى . ويقول «شارل سكنر» فى كتابه «علم النفس التربوى» ما يأتى : « إن الطفل إذا انتقل من بيئته الأصلية الأولى إلى بيئة جديدة فإن البيئة الجديدة لا يمكن أن تحدث أثراً أو تغييراً فجائياً إلا إذا كان الاختلاف بين البيئتين كبيراً، وكانت التفرقة فى سن مبكرة، على أن تنقطع صلته ببيئته الأولى، ويبقى مدة طويلة فى البيئة الجديدة أثناء النمو والنضوج » وطبيعى أن انتقال الطفل إلى المدرسة لا يقطع صلته بالبيت .

ويجب علينا كآباء وكمدرسين أن نعلم أن أكثر الأمراض الخلقية كالأنانية والفوضى ، وفقدان الثقة بالنفس، وعدم الشعور بالمسئولية ، والرياء ، والنفاق ، إنما تنشأ جرثومتها الأولى فى البيت ، وعسير على المدرسة والمجتمع استئصال هذه الجرثومة بعد أن تتمكن وتزمن ، والذى يحدث عادة هو أن هذه العناصر المريضة تحمل الداء حيثما ذهبت ، وأينما حلت ، وإذا صدمت بعناصر أخرى سليمة تصارعتا . وفى معظم الأحيان يتغلب لسوء الحظ المريض على السليم ؛ لا العكس . ومن هنا ننتقل إلى المدرسة ونعمل على البحث عن مدى العلاقة بينها وبين التقدم الاجتماعى .

المدرسة والتقدم الاجتماعى

لا يوجد مجتمع من المجتمعات الحديثة : ارستقراطياً أو ديمقراطياً إلا ويكون للمدارس فيه شأن عظيم ؛ وبعض المدارس ينظر إلى المجتمعات على أنها وسيلة لرفع شأن صغار أبنائه حتى يصلوا إلى مستوى خبرات البالغين ، والبعض الآخر يعتقد أن المدارس تعدل أو توجه مستوى خبرات رجال الغد ؛ والآن نتساءل عن وظيفة

المدرسة ومدى مساهمتها فى التقدم الاجتماعى؛ هل تعمل المدرسة على الرقى بالمجتمع القائم فعلا أو تعمل على تنقية هذا المجتمع ، وإعادة تشكيله أو بنائه؟ ولكى نجيب عن مثل هذه الأسئلة ، وعن مثل هذه المشكلة الخالدة نجد أنه لزاماً علينا أن نتعرض لعدة مشاكل أخرى منها : ما هو القدر من الحرية — مدنية كانت أو علمية — الذى يسمح به للمدرسين لاختيار وجهة النظر التى منها يبدأ عملهم ؟ وهل يمكن أن تعتبر المدرسة بمثابة رافعة للتقدم الاجتماعى ؟ وما هو برنامجها الخاص بالتقدم التربوى الذى يمكن تنفيذه داخل جدران المدرسة ؟

لقد ظلت التربية حتى عصر اليونان الأقدمين استرجاعية أو تحفظية فى طبيعتها . فقد كانت « تقليدية » ونقصد بكلمة تقليدية أنها كانت تعمل على تسليم ونقل خبرات الغير من الكبار إلى الصغار ، فالتربية بهذا المعنى كانت عاملا من عوامل الرجعية الاجتماعية ، ونقصد بكونها تحفظية أو رجعية أنها عملت على أن تحفظ ما تعلمه الجنس البشرى فى مدرسة الخبرة القاسية ،وحقيقة أنه بدون الاحتفاظ بخبرة الفرد لم تكن الجماعات أو ما وجدت الجماعات فى عصر من العصور أو فى جميع العصور ، ولكن ليست رسالة التربية للوقوف عند هذا الحد والاقتصار عليه والاكتفاء به .

ولا يصعب علينا أن نفهم لماذا اتخذت المدرسة القديمة مثل هذا الموقف التحفظى فى علاقتها مع المجتمع ، إذ أن ظروف الحياة نفسها كانت قاسية لدرجة أن البقاء الاجتماعى نفسه كان مشكلة ، ولكى تبقى التقاليد أو خبرات الجنس البشرى حية نجد أن هذا كان يتطلب مجهوداً تربويًّا جباراً ، ولذلك قنع المربون من التربية بهذا الموقف التحفظى .

ومما لا شك فيه أن هذه الحالة كانت مفضلة عن ذلك الخطر الذى كانت تتطلبه التعاليم التى تؤدى إلى البعد عن التقاليد أو إلى القضاء عليها .

مما تقدم يتبين لنا أن مشكلة العلاقة بين المدرسة وبين المجتمع من أقدم المشاكل فى تاريخ التربية ، وبدلا من أن يزيدها عنصر الزمن تبسيطاً نجد أنه قد صبغ عليها تعقيداً عظيما ، ويشتد هذا التعقيد كلما تعقد المجتمع نفسه ، وكلما تحملت جماعة من الجماعات كالأسرة أو الكنيسة أو النقابة مسئولية تربية أبنائها لاءمت التربية بين نفسها وبين الحاجات الثقافية المباشرة ، روحية كانت أو مدنية لأية

جماعة من الجماعات . ولكن باندماج الأسر فى قبائل ، والقبائل فى عشائر ، والعشائر فى مجتمعات ، وبنمو هذه المجتمعات ، وبشعورها بذاتها بدأت تنتظم كأمم ، وبدأت هذه الأمم تصبح لها حكومات مركزية ، وبدأت التربية تخضع لهذه الحكومات وبالتدريج بدأت وزارة للتربية تتكون فى كل دولة أو كل حكومة ، وانتهى الأمر بأن تمخضت مشكلة العلاقة بين المدرسة والمجتمع إلى مشكلة أخرى هى مشكلة العلاقة بين الفرد وبين المجتمع .

إن التربية عملية اجتماعية يتشبع بواسطتها الفرد بثقافة المجتمع ، وبعبارة أخرى يمكن أن نقول إنه طالما كانت الخبرة عنصراً من عناصر التربية تؤثر فى الفرد طالما أثرت ثقافة الأمة فيه ، وطالما كان هذا الفرد عنصراً فعالا من عناصر المجتمع ، وتعمل الجماعة أو المجتمع أو الحكومة على اختيار بعض مظاهر تلك الثقافة التى ترى أنها ضرورية لبقائها أكثر من غيرها . وتعمل على تلقينها لأبنائها . ومن ثم تظهر أهمية المدرسة كمعهد يقيمه المجتمع ليتشبع فيه الصغار بثقافة الكبار بطريق شكلى منظم .

هذا وبعد أن تمكنا من أن نطرق المشكلة من ناحيتها التاريخية أو من الناحية المقارنة وجدنا أنها تمخضت عن اتجاهين فكريين متميزين ، بعبارة أخرى سنحاول فى السطور الآتية أن ندرس النظريات التى تبحث العلاقة بين المدرسة وبين المجتمع وسنرى أن هذه النظريات تتبلور فى اتجاهين أحدهما تحفظى والآخر تقدمى .

أولا : الاتجاه الاحتفاظى

الاتجاه الاحتفاظى هو الذى يرمى إلى نقل الثقافة أو الميراث الاجتماعى بشكل يساعد صغار هذا الجيل على أن يتسلحوا بالمهارات ، وبالمعرفة ، وبالاتجاهات العقلية التى تمكنهم من أن يتبوءوا مكانتهم فى المجتمع وأن يكونوا عوامل فعالة من عوامل استقراره وبقائه ، فالمجتمع يعمل عن طريق المدرسة على الاحتفاظ بكيانه ، وبقاء ثقافته المميزة له ، والمدرسة تنشأ فى هذه الحالة عندما يتعقد المجتمع فلا يصبح قادراً على تربية أبنائه بطريقة غير شكلية كطريقة التشبع بالحياة العامة كما كان الحال فى أيام اليونان أو الرومان أو بطريقة التشبع بسر المهنة كما كان الحال فى إبان انتشار الصناعات أو بالإعداد المهنى فى المزرعة أو فى المنزل .

وكلما تقدم المجتمع وزادت ثقافته تعقيداً انتقلت بعض مهامه إلى المدرسة التى يبدأ يعترف المجتمع بها كمعهد عن طريقة يمكن تحقيق هذه المهام بطريقة اقتصادية منظمة ، وكانت نتيجة ذلك أن برزت أهمية إلمام الأطفال بالمواد الأساسية ثم برزت أهمية مواد أخرى بعضها عملى ، وبعضها فنون منزلية ، وتلا ذلك الاهتمام بالتربية الصحية ثم الإعداد الخلقى ، والاجتماعى ، فالتربية البدنية ، فالتوجيه المهنى ، وعلى ذلك يمكن أن نقول إن المدرسة قد أصبحت معهداً اجتماعيًّا أنشئ لتحقيق بعض الأهداف الاجتماعية ، فوظيفتها إذن وظيفة احتفاظية . فعن طريقها ينقل تراث الماضى من الآباء إلى الأبناء — فالمدرسة فى هذه الحالة أسيرة للنظام الاجتماعى تخدمه كما يخدم العبد سيده ، وإليك بعض الحالات على سبيل المثال لا على سبيل الحصر :

١ — التربية الرومانية

لقد ظلت المدارس فى روما فى العصور التاريخية القديمة — من الناحية العملية — تعمل عملها مسايرة ما تتطلبه حاجات المجتمع السائدة ، لذلك ظلت متخلفة عن المجتمع ، وقلما سبقته أو تقدمت عليه ، وعندما حمل مدرسو اليونان الذين اقتحموا طريقهم إلى روما ثقافة جديدة بالنسبة للرومان ، قبلت المعاهد الرومانية هذه الثقافة كما هى ، ولم تفكر مطلقاً فى إعادة تشكيلها .

٢ — القرون الوسطى

وكذلك كان الحال فى القرون الوسطى ، فإن المدارس قد سايرت العصر ، وخضعت لمطالب الكنيسة الكاثوليكية ، فالمدارس الكاتدرائية التى نشأت ، واتصلت بالكاتدرائيات كان الهدف منها هو إعداد القساوسة ، وحتى الجامعات فى القرون الوسطى — رغم ما كان لها من قوة — فإنها قد خضعت لما كان سائداً من نظم الإقطاع ، فقد قامت بتدريس القانون ، واللاهوتيات ، والطب ، تلك المواد التى كان يتطلبها ذلك العصر .

٣ — عصر النهضة

أما النهضة فلم تكن هى بنت المدرسة لأنه لو صح ذلك لتزعمت الجامعة هذه

النهضة ، ولكن الحال على عكس ذلك إذ أن الجامعة كانت فى الركاب ، ولم تكن مسئولة عن تلك الحركة الإنسانية التى اكتسحت القارة الأوربية ، ولكن مما لا شك فيه أن الحركة الإنسانية قد تطلبت مدرسة مشبعة بروحها خاصة بها ، فالمدرسة الإنسانية الثانوية كانت منتجاً من منتجات الحركة الإنسانية ، ولم تكن هذه المدرسة بأى حال من الأحوال مبتدعة لتلك الحركة بل كانت تابعة لها ، ولذلك وجدت بوجودها واضمحلت باضمحلالها .

٤ ــ الحركة العلمية

وعندما طرقت « المواد العلمية » أبواب منهج المدرسة الإنسانية الثانوية فى القرن السادس عشر ، والسابع عشر ، والثامن عشر كانت هذه المدرسة عمياء ، وغير مهيأة للمستقبل ، كما كان حال الجامعات عند بدء انتشار الحركة الإنسانية ، ولهذا نجد أنها بدلا من أن تمهد الطريق للعلوم تصبح مدرسة تقليدية تقف فى الطريق وتسد الأبواب على كل تقدم . ولذلك نجد أن الحاجة دعت إلى نشأة مدرسة جديدة هى المدرسة الألمانية المعروفة باسم « المدرسة الواقعية الألمانية » تلك المدرسة التى أصبحت فيما بعد تابعة لما هو سائد فعلا وغير مبدعة للحركة العلمية .

٥ ــ الثورات الاقتصادية ، والسياسية فى القرون ١٨ ، ١٩ ، ٢٠

وربما كانت الثورات السياسية والاقتصادية فى القرن الثامن عشر ، والتاسع عشر ، والعشرين أعظم مثل للدور الثانوى الذى لعبته المدارس فى فترات الانتقال الاجتماعى ، ولهذا لم تكن الثورة الأمريكية فى سنة ١٧٧٦ ولا الثورة الفرنسية فى سنة ١٧٨٩ من نتائج المناهج الدراسية التى كانت ترمى إلى إعادة البناء الاجتماعى ، ولا يلحقك العجب إذا علمت أن مدارس النظام القديم فى فرنسا كان يشع منها العطف ، والحنان إلى طبقة الأشراف ورجال الدين ؛ فالمدارس فى مثل هذه الأوقات كانت حليفة للحالات الراهنة سواء أكانت تلك الحالات من منتجات حزب رجعى أو وليدة لحزب ثورى ، ولقد نادى بذلك « هلفيتوس » كما عبر عنه « نوح وبستر » فى العبارة الآتية « إن نظم التربية والتعليم فى ظل الحكم الاستعمارى لا تصلح فى ظل عهد الاستقلال » .

٦ – إنجلترا إبان الثورة الصناعية

ولقد كان الحال كذلك فى إنجلترا إبان الثورة الصناعية ، فالمدارس الإنسانية هناك لم تسارع لتعليم « العلوم » التى كانت تفيد فى تدريب المخترعين الذين أشعلوا نيران الثورة الصناعية ، وكان عليهم أن يلموا بمبادئ العلوم ، بالرغم من انتشار المدارس الإنسانية الإنجليزية فى القرنين ١٨ و ١٩ ، ولم تحل سنة ١٨٥٣ حتى كانت الحكومة الإنجليزية قد بدأت تمنح هبات للمدارس التى كانت تفتح أبوابها لدراسة العلوم .

ثانياً – الاتجاه الابتكارى للمدرسة فى علاقتها بالمجتمع

المدرسة تخلق النظام الاجتماعى : إن النظرية القائلة بأن للمدرسة وظيفة ابتكارية كما لها وظيفة رجعية ، وجدت أخيراً من يؤمن بها إيماناً قوياً فى القرن الثامن عشر ، والتاسع عشر ، وفى القرن العشرين ، على أن هذه النظرية ، قد برزت فى ميدان التربية والتعليم متأخرة عندما بدأ الاتجاه إلى إعداد بعض الأفراد لمراكز الزعامة فى المجتمع ، ولذلك قامت المدرسة بمحاولات عن طريقها تتخطى مجرد نقل الثقافة ، وعملت على أن تكون فى أبنائها اتجاهاً عقلياً نقدياً ، وأن تشبعهم بروح الحرية ، وأن تكشف عن ذكائهم ليتمكنوا فى المستقبل من تشكيل ، وملاءمة الظروف الاجتماعية للمطالب الجديدة فى الحياة ، ويتجلى هذا الاتجاه أيضاً فى نظم التربية الآثينية فلقد قال أفلاطون « إننا إذا تمكنا من تربية صغار الأطفال تربية طيبة سارت الأمور سيراً مرضياً فى الدولة » ، كما أن « أرسطو » نفسه قد أشار بدوره هذه الإشارة حينما قال : « إن الاستقرار السياسى يتوقف على ملاءمة التربية لشكل الحكومة » ، ولقد نشأت نفس هذه المبادئ فيما بعد عند نشأة الحكومات القومية ، وعندما بدأت توجه التربية ، وتسيطر عليها ، ويتجلى هذا فى هذه العبارات الآتية « كما تكون الحكومة تكون المدرسة » ، « إن من يسيطر على الطفل يسيطر على المستقبل » تلك هى المبادئ التى اتخذها « فريدريك الأكبر » أساساً لنظم التربية «البروسية» كما اتخذها «نابليون» أساساً لنظم التربية الفرنسية ، وفى كلا الحالتين نجد أن الحكومة قد ادعت الحق الأعظم فى تشكيل عقول أبنائها بالشكل الخاص الذى يناسبها ، وربما كان الخوف من سيطرة الحكومة على التربية بالشكل

السابق هو الذى جعل جماعة الإنجليز يقفون فى وجه تدخل حكوماتهم فى التربية فى إنجلترا ، وربما كان هذا الخوف نفسه هو الذى أدى بالشعب الأمريكى – عندما نادى زعيمهم « واشنطون » بضرورة تزويد أبنائهم بالتربية – إلى الصرخة فى وجهه قائلين « إن بقاء الحكومات الديمقراطية يتوقف على حرية أبنائهم ، واستنارتهم ».

ولقد فاق « كوندرسيه » جميع الأحرار الفرنسيين فى القرن ١٨ فى تحليل هذه المشكلة . ولما كان يدين بفكرة « كمال الإنسان المطلق » فإنه كان يتطلع إلى الحكومة على أنها الوسيلة الوحيدة التى عن طريقها يمكن أن يستمر التقدم الإنسانى وعلى المدرسة والحكومة أن يتعاونا على تشجيع الفرص التى تسنح لهذا التقدم وتفسح الطريق له .

ولقد كان « كانت » الألمانى (١٧٢٤ – ١٨٠٤) وهو من المعاصرين « لكوندرسيه » يؤمن إيماناً قاطعاً بالدور الذى يجب أن تقوم به التربية فى تحسين هذا العالم . ويقول فى ذلك : «علينا أن نربى الأطفال ونحن واضعين نصب أعيننا فكرة تحسين الجنس البشرى فى المستقبل – وبعبارة أخرى ، يجب أن نربيهم وفق مبادئ الإنسانية » ولكن « كانت » لم يتفق مع (كوندرسيه) فى فكرته بأن هذا الهدف يمكن تحقيقه عن طريق المدارس الحكومية – ولذلك لم يأتمن الأمراء فى رعاية مثل هذا النوع من التربية وذلك لأنهم كانوا ينظرون إلى رعاياهم كآلات لتحقيق أهدافهم ، كما لم يأتمن عليه الآباء أيضاً لأنه كان يعتبرهم عقبة فى طريق التربية التى يرمى إليها ، فالآباء فى نظره لا يهمهم أكثر من رفاهية الأبناء فى ظل الحالة الراهنة ، هذا ولم يقتصر أحرار القرن الثامن عشر على صوغ نظرية للتقدم الاجتماعى عن طريق التربية ، ولكنهم عملوا على وضع أسس سيكولوجية يمكن تحقيق هذا التقدم عن طريقها ، وبعض هؤلاء المصلحين ومنهم « هلفيتيوس» قد اتخذ من علم النفس العملى الذى كان يتزعمه «جون لوك» وسيلة لإحداث هذا الإصلاح ، ولقد آمن « لوك » بأن عقل الطفل عند ولادته كالصحيفة البيضاء وهذا المبدأ وإن كان معروفاً قبل ظهور الثورة الفرنسية بقرن من الزمان ، إلا أن أهميته لم تبرز للعيان فى ميدان الإصلاح الاجتماعى إلا متأخراً ؛ فإذا كان حقيقة أن العقل عند الميلاد يكون كالصحيفة البيضاء فإن من يخط عليه أولا يتمكن من التحكم فى مصير الجيل المقبل من الناحية السياسية والاقتصادية .

وثمة فريق آخر قد تزعمه « جان جاك روسو » (١٧١٢ — ١٧٧٨) ولكنه بدأ من عكس ما بدأ « لوك » و « فروسو » خالف « لوك » فاعتقد بأن للطفل عدة مواهب فطرية عند الميلاد ، ونادى باحترام عامل النمو الطبيعى ، ونَدد بالظلم الصارخ الذى فرضه النظام القديم على الطفل لأنه معطل للقوى الطبيعية لديه ، كما نادى بأن تكون تربيته وفقاً للطبيعة لأن مثل هذه التربية لا تخلص الطفل من نير النظام القديم فحسب بل هى من أحسن الوسائل لخلق مجتمع قديم .

ولقد كانت آراء « روسو » هذه هى التى تحكمت فى المصلحين الاجتماعيين من التربية طيلة القرن التاسع عشر ، ولا سيما « بستالوتزى » وذلك المصلح السويسرى (١٧٤٦ — ١٨٢٧) و « فروبل » المصلح الألمانى (١٧٨٢ — ١٨٥٢) فبستالوتزى بعد أن فشل فى ميدان الإصلاح السياسى نجد أنه يتجه إلى التربية ليتخذ منها وسيلة لتحسين المجتمع وإصلاحه . كما يتضح هذا من أهدافه التى كان ينادى بها من أنه يريد أن يخلق من البيئات الفقيرة أشخاصاً أو رجالا ، لذلك بدأ من أحط الطبقات فبدأ يعلم الفلاحين كيف يتمكنون من ملاءمة أنفسهم لبيئتهم الفقيرة ، وقد لاحظ أنه بعد أن شجع صغار الأطفال من الفقراء على التعبير عن أنفسهم ظهرت مواهبهم ، كما لاحظ أيضاً أن قدراتهم النظرية قد فاقت حدود بيئاتهم الاجتماعية . فأدت به هذه الملاحظة إلى أن يتفق مع « روسو » فى أن إحياء كل من الفرد والجماعة يتوقف على تشجيع نمو قدرات الفرد وفقاً لما تتطلبه الطبيعة .

ولم تشعر به كمصلح تربوى واجتماعى فى آن واحد إلا دولة واحدة فحسب وهذه الدولة هى « بروسيا » فبعد هزيمة نابليون لها فى موقعة « ينا » ، وبعد معاهدة «تلست» نجد أن « بروسيا » تشعر بالحاجة إلى الإصلاح القومى لتثبيت وجودها ، ولذلك يبدأ مصلحوها بإصلاح نظم التربية ، والتعليم وفقاً لآداب « بستالوتزى » ، وكان الهدف الذى يرمون إليه هو بناء أمة قوية عن طريق بناء أفراد أقوياء ، وبناء الأفراد الأقوياء كان يتطلب منهم تشجيع قدراتهم النظرية وفقاً لآراء « بستالوتزى » ، وكان من نتيجة ذلك تقدم سريع فى السنوات المقبلة ، فلم يأت النصف الأول من القرن التاسع عشر حتى كانت المدارس البروسية قد تبوأت مكانتها الدولية وشهرتها بين الأمم فتمكنت « بروسيا » من الوقوف على قدميها كما تمكنت من تربية جيل ينادى

بالإصلاح الاجتماعى لدرجة أن جعلت ملوك بروسيا يسيئون فهم هذا الاتجاه الإصلاحى الذى بث فى نفوس جميع المواطنين ، فتصوروا أنه رمز لعدم الولاء لهم فبدءوا يعاكسون هذه النزعة الإصلاحية .

ولقد كانت هذه النزعة الأرستقراطية لإيقاف تيار الإصلاح الاجتماعى هى التى أهابت بهؤلاء الأرستقراط الوقوف فى وجه « فروبل » ذلك المجدد التربوى ، ولقد غالى « فروبل » — وربما كانت مقالاته أكثر من كل من « روسو » « وبستالوتزى » — فى الاهتمام بمبدأ النشاط الذاتى لدى التلميذ . ولذلك وجد معارضة شديدة من القائمين بالأمر عند رغبته فى إدخال هذا المبدأ فى المدارس الحكومية ، ولقد شكا ذلك قائلا « إنى كموظف حكومى فرض على أن أقطع وأشكل الآلات الحكومية ، فى حين أننى لا أرغب فى أكثر من أن أدرب رجالا يمتازون بالحرية وبالتفكير وبالاستقلال » ولما وجد « فروبل » إعراضاً عن طرقه الجديدة داخل بلاده نجد أنه يوجه نظره شطر الولايات المتحدة التى اعتنقت مبدأه الذى ينادى بأن تصبح المدرسة جمهوريات حرة للطفل ، والطفولة .

وفى الوقت الذى بدأت فيه أفكار « فروبل » تنتقل إلى أمريكا عبر المحيط الأطلسى لم تعد فكرة ضرورة جعل المدرسة وسيلة من وسائل التقدم الاجتماعى قد فقدت عنصر الجدة وذلك لما أضيف إليها من أفكار (هوارس مان ١٧٩٦ — ١٨٥٩) الذى قال : « إنى عظيم الثقة فى تحسن الجنس البشرى ، وذلك عن طريق الإسراع فى تحسينه بالتربية والتعليم » .

وإلى أمريكا فى القرن العشرين يعزى فضل تقدم النظرية القائلة : إن المدارس يجب أن تتخذ خطوات فسيحة فى توجيه الطريق إلى إعادة الإصلاح الاجتماعى ، وعلى هذا الأساس قوبلت آراء « فروبل » فى أمريكا مقابلة حارة ، إلا أن اتجاه الرأى العام كان موجهاً إلى أهمية هذه الآراء التربوية لا إلى أهميتها الاجتماعية ، وإذن فكأن آراء « فروبل » فى أمريكا قد شجعت موجة التفكير الحر فى تلك البلاد ، ولكن الحركة « الدارونية » هى التى تعهدت هـــذه الحركة بالنماء وبالسقى .

وقبيل انتهاء القرن التاسع عشر نجد أن فكرة التطور التى نادى بها « داروين » تلك الفكرة المشتقة من علوم الحياة قد أقبل عليها جماعة رجال الاجتماع . أولئك

الذين نظروا إلى التربية على أنها المرحلة الأخيرة أو آخر مرحلة من مراحل العملية التطورية ؛ فملاءمة الإنسان مع البيئة تلك العملية التى كانت فى يوم من الأيام عملية طبيعية ، وعضوية ، قد أصبحت فيما بعد عملية تكييف الكائن الحى للمؤسسات الاجتماعية ، والأهم من ذلك أن جماعة علماء الاجتماع قد أشاروا إلى أن التكييف للمؤسسات الاجتماعية كان سائراً من مرحلة شبه شعورية إلى المرحلة الشعورية ، والملاءمة الاجتماعية فى مرحلتها الشعورية تتحقق عن طريق المناهج المدرسية ، ولقد كان هذا الرأى هو الذى نادى به « لستر وارد » (١٨٤١ — ١٩١٣) أكبر الرجال المصلحين الاجتماعيين فى أمريكا .

ولقد كان «لجون ديوى» (١٨٥٠ — ١٩٥٢) أعظم الفضل فى توجيه الأنظار إلى الدور الذى يلعبه أو يمكن أن يلعبه الذكاء البشرى فى الإصلاح الاجتماعى ، وإلى لفت الأنظار إلى الدور الذى يمكن أن تقوم به المدارس فى جهة ذلك الإصلاح ، ولقد كانت آراؤه ثورية فى هذا الاتجاه وكانت المدارس التقدمية هى أولى المدارس التى أخذت بوجهة «نظر ديوى» فى هذا الإصلاح ، ولقد كانت هذه الحركة التقدمية حركة تجارب للآراء الجديدة ، ولما حدثت الأزمة الاقتصادية الكبيرة فى الولايات المتحدة سنة ١٩٢٩ نجد أن « جورج . س . كويتس ١٨٨٩ » يحقر من شأن التربية التقدمية التى كانت تعززها حركة الإصلاح الاجتماعى ؛ ففى مقاله « هل تتمكن المدرسة من إعادة الإصلاح الاجتماعى؟ » ينادى بأنه يجب على المدرسين أن يقوموا بحركة إصلاح وتطهير لهذه النكبة الاقتصادية ، والاجتماعية التى نكبت بها الولايات المتحدة فى ذلك الوقت ؛ فالمدرسون وحدهم هم مستودع الحكمة البشرية ، وكان يشبه أفلاطون إلى حد بعيد فيما رمى إليه من « حلم أمريكى » وهو أن «المجتمع العادل يمكن بناؤه عن طريق بناء التربية من جديد» .

التربية الحديثة والحياة

ورجال التربية الحديثة اليوم ينعون على التربية التقليدية فصلها بين العمل المدرسى والمجتمع ، بل إنهم ليشفقون من المدرس الذى تصيبه حمى المادة ، فيتجاهل — ضمناً أو صراحة — قيمة النشاط المدرسى ، ويصر على دفع التلاميذ إلى طريق محدود مرسوم ، يستقون فيه معلوماتهم من الكتب المدرسية المقررة ، ويختزنون

هذه المعلومات لتفريغها ثانياً فى ورقة ، ولكى نوضح وجهة نظر أنصار التربية الحديثة ، نضرب عدة أمثلة من بعض المواد ، وكيف تدرس ، فمثلا فى التاريخ ، علينا الاهتمام بالتاريخ المعاصر ، وأن نبذل الجهد فى فهمه على ضوء الماضى ، كما يجب إدخال التربية الوطنية فى دروس التاريخ ، أما إذا احتج المتخصص فى التاريخ بأن هذه لن تصبح حينئذ دروس تاريخ ، فهم يردون عليه بأنها على الأقل أجدى وأنفع من الدراسات التاريخية (الأكاديمية) . كما أن الرياضة يجب أن تضع نصب عينيها فهم العالم من وجهة نظر أبعاده المكانية ، والحسابية ، فبدلا من أن يشحن ذهن التلميذ برموز رياضية غير مفهومة . يجب أن تقدم للتلميذ أداة تمكنه من التبصر فى شئون العالم بأسلوب رياضى .

وإذا كان الأدب نقداً للحياة ، فيجب أن ندرس الأدب المعاصر ، حتى يلمس التلميذ الصلة المباشرة بين الأدب والحياة ، ويأخذه على أنه أمر حى دائم النمو ، ولا سيما فى عصر تدفق فيه سيل الكتب والمطبوعات ، تدفقاً يجعل من الضرورى أن نساعد التلاميذ على اختيار غذائهم الروحى اختياراً قائماً على الفهم الصحيح ، مؤدياً إلى هدف معين .

و « العلوم » كمادة للدراسة يمكن أن تنعكس إلى دراسة شكلية بعيدة عن الحقائق ، فمن الممكن أن تصبح دراستها نمطاً جامداً ، وتقليداً محدوداً ، فيصير مجموعة من التجارب التى تجرى إجراء آليًّا لذر الرماد فى العيون ، دون أن يعرف التلميذ الغرض منها . يجب أن نركن إلى التطبيق العملى ، ونبدأ تدريس العلوم من هذا التطبيق ، وننتهى إلى استخلاص المبادئ والنظريات العلمية . إننا نلاحظ أن العلوم التى تدرس فى المدارس بعيدة كل البعد عن الحركات العلمية التى تشغل أذهان علماء القرن العشرين ، ويمكن أن نسد هذا النقص بتنظيم محاضرات علمية مبسطة عن «الإلكترونات » و«النسبية » و«السدم الحلزونية » وغيرها من الموضوعات. وهنا لا نتزمت فنطالب المدرس بالتجارب ، إذ أنه لن تجد سوى الألفاظ يركن إليها لشرح نظرياته ، ونستطيع أن نقول إن هذه المحاضرات تلاقى نجاحاً كبيراً على يد المدرس الذى يفهم هذه الموضوعات ، فهماً لا يدانيه سوى فهمه لنفسية المراهق ، وشوقه إلى النفاذ إلى جوهر الأشياء .

لذلك يجب أن تكون الدراسات الخاصة فى المدرسة على اتصال دائم بمعالم العالم

الخارجى التى تمثلها ، فالتربية الحديثة تحفز المدرس كى يجدد مادته ، وطريقته تجديداً مستمراً فلا يهتم بالطريقة فحسب ، بل يهتم أيضاً بقيمة ، وطبيعة ما يقدمه من مادة » .

مما تقدم يتبين لنا مدى الجهود التى تبذلها التربية الحديثة لبث روح الحياة فى المدرسة فهى تهدف إلى جعل المدرسة مجتمعاً طبيعياً ، يتأثر بالمجتمع الخارجى ، ويؤثر فيه ، وكلما زادت الصلة بينهما كانت البيئة المدرسية أقرب إلى الحياة الخارجية التى سيندمج فيها أبناء الجيل المقبل ، وتنادى التربية الحديثة بأنه يجب ألا يقاس نجاح التربية ، والتعليم فى المدرسة بمدى ما تعلمه هذه المدرسة من معلومات لأبنائها ، ولكن بمقدار نجاحها فى إعداد جيل من الشباب يكونون مواطنين صالحين ، ويتمكنون من العيش فى مجتمع متحضر دائم التغير ، ويتحقق هذا الهدف إذا ما انضمت المدرسة إلى المؤسسات الاجتماعية المختلفة ، وساهمت وإياها فى رفعة شأن البلد ، ومعالجة مشكلاته — لذلك نحن ننادى بأن :

أولا : يخصص رجال الصناعة ، والتجارة ، والمؤسسات الأخرى يوماً فى كل سنة ، يسمى يوم المدرسة ، لإطلاع أبناء المدارس ، ومربيهم فى المعاهد المختلفة على مدى التقدم فى التجارة ، والصناعة ، فى مجتمعهم ، وهذا من شأنه أن يوسع الأفق العقلى للأبناء ، كما يعمل أيضاً على تجديد معلومات المدرسين وجعلهم على بينة مما يدور فى المجتمع من نشاط ، لما فى ذلك من فائدة فى مساعدة المدرسين على إعداد المواطن الصالح الذى يلم بما يدور فى بيئته ، يقضى الأبناء والمدرسون يومهم فى ضيافة هذه المؤسسات يتعرفون عليها ، وعلى القائمين بأمرها ، ويتمكنون من أخذ نماذج أو صور ، وبهذا تتمكن المدرسة من أخذ فكرة واضحة عن النشاط الخارجى بالمجتمع من جميع نواحيه .

ثانياً : إشراك أولياء الأمور مع المدرسين فى تأدية أعمالهم فى بعض الأحيان وليس هناك مانع مطلقاً فى أن تخصص المدرسة ساعة كل يوم أو ساعتين كل أسبوع (على الأقل) لحضور أولياء الأمور للمساهمة فى نشاط أبنائهم . فإن هذا من شأنه أن يجعل المدرسة تستفيد من خبرات أولياء الأمور ، فضلا عن أن هذا من شأنه أيضاً أن يجعل الزائر يؤمن إيماناً صادقاً بقيمة أساليب التربية الحديثة فى

تدعيم مثل هذا التعاون بين المدرسة ، والمجتمع .

ثالثاً : تشجيع قيام رابطة الآباء ، والمدرسين فى كل مدرسة . وهى مؤسسة تضم ناظر المدرسة ومدرسيها ، وأولياء الأمور وكل من يهمه أمر التربية فى بيئة المدرسة ، وتجتمع هذه الجماعة بانتظام فى مواعيد تحدد لدراسة أحوال المدرسة ، ونواحى نشاطها ، وحاجاتها ويعمل على توفير الوسائل لتربية النشء تربية حقيقية نافعة : وبالإضافة إلى هذا العمل تعمل جماعة الآباء ، والمدرسين على وضع برامج تعليمية وترفيهية تعود على الجميع بالفائدة . ولا بد من السماح لممثلين من الطلاب حضور بعض هذه الاجتماعات لعرض المشكلات الحيوية التى تهم زملاءهم ، ولنقل آراء اللجنة من حلول ومقترحات إلى زملائهم بالمدرسة .

رابعاً : تخصيص محطات إذاعة فى كبريات مدن القطر ينفرد طلبة المدرسة بتدبير شئونها والإشراف على ما يذاع فيها ، فعن طريق هذه المحطات يتمكن التلاميذ من الاتصال بمجتمعهم يسمعونه صوتهم باعتبارهم أعضاء مؤسسة من أهم مؤسساته هى المدرسة ، يقوم التلاميذ بعرض تمثيلياتهم ، وإلقاء أحاديثهم ، والكشف عن مالديهم من أغان ، وموسيقى .

وبهذه الوسائل وماشاكلها يمكن توحيد جهود المدرسة والمجتمع فى تحقيق الأهداف الحيوية للتربية ، والتعليم ، والسهر على مصالح أبناء الجيل المقبل — وبذلك يمكننا أن نقول إننا نعمل على تكوين المواطن الصالح الذى يلم بنواحى النشاط فى المجتمع ، الذى يقدر الجهود التى تبذل فى حل مشاكله ، والعمل على رفعته ، ورفاهيته .

مراجع

الفصل الثانى

1. Brubacher : A history of the Problems of Education.
2. A. Adler : Guiding the child.
3. A.S. Neill : The Problem Child.
4. W.D. Hambly : Origins of Education among Primitive Peoples.
5. Todd. A.H. : The Primitive Family as an Educational Agency.
6. W. Goodsell : A History of the Family as a Social and Educational
9. Symonds : Mental Hygiene of the School Child.
10. Dewey : The School and the Child.
11. Nunn : Education, its Data, and First Principles.

الفصل الثالث

التربية بين عوامل الرخاء والشدة

ربما لا يوجد من بين العوامل الاجتماعية التى أثرت على مجرى التاريخ التربوى، عامل كان سبباً فى إثارة المشاكل التربوية كالعامل الاقتصادى، ذلك العامل الذى – للأسف الشديد – لحقه الإهمال؛ فالتربية مدينة دائماً فى معونتها إلى الاقتصاد القومى، ولكنها على الرغم من هذه الحقيقة كانت متباطئة دائماً فى الاعتراف بقيمته فى مناهج الدراسة، فما السر فى ذلك؟ ولماذا لم تتبوأ المواد المهنية، والمواد العلمية مكانها فى المنهج كما تبوأت المواد الثقافية؟ إن هذه المشكلة هى نفس المشكلة التى تسود دائماً فى أيام الرخاء الاقتصادى كما تسود أيضاً فى أيام الانحطاط الاقتصادى أى أيام الشدة، وإذن فلماذا يبدو أن هناك دورات فى التربية يصحبها ارتفاع أو هبوط، متصلة اتصالا تاماً بالموجات الاقتصادية؟ على أن ظهور هذه الموجات بشكل واضح جلى فى عالم الصناعة أكثر منه فى عالم التجارة والزراعة يضع أمامنا مشكلة أخرى. وهى هل من الضرورى أن تلائم التربية نفسها لمختلف الطرق والوسائل التى يكسب بها الإنسان قوته؟

التربية بين عوامل الرخاء والشدة الاقتصادية

إن المال المتوافر هو إحدى الطرق التى يمكن بوساطته أن تتحقق الأهداف وتتقارب الغايات؛ فأولئك القوم الذين يكرسون جهودهم للصيد، والقنص أو الزراعة نجد أنهم يحصلون على قوتهم بالكد والتعب ولا يتوافر لديهم أكثر مما يقيمون به أودهم – وإذا تباطأ مثل هؤلاء القوم عن السعى والعمل تعرضت حياتهم وكذلك حياة من يعتمد عليهم للخطر.

لقد كانت هذه هى حالة جميع الثقافات القديمة – لا سيما عند الشعوب البدائية – فالتقدم الثقافى تحت هذه الظروف يصبح أمراً محالا أو أمراً عرضياً. وتصبح التربية إذ ذاك تربية غير مقصودة، لأنها تحدث أثناء العمل، وتكون تابعة

للصيد ولتشكيل الحراب ، وتهدئة الأرواح وما شاكل ذلك ؛ فليس هناك متسع من الوقت للتربية المقصودة ، كما أنه ليس هناك وقت للتمرين والإعداد .

أما التربية المقصودة – أو التربية فى المدارس – فهى منتج من نتاج الرخاء الاقتصادى ، والرخاء الاقتصادى هو ذلك الرخاء الذى فيه يفوق الإنتاج الاستهلاك، وقد يكون مسبباً عن اتساع أراضى الصيد ، أو خصب التربة أو التقدم الصناعى ، كما قد يكون لعنصر المصادفة فى تقدمه الفنى ، وفى مهارته أثر لا بأس به ومهما كان من أمر هذا العامل المسبب للرخاء الاقتصادى فاستمرار الحياة معه يصبح أمراً مضموناً حتى إذا توقف دولاب الإنتاج مدة من الزمن ، وفى مثل هذه الجهات تبدأ المدنيات . ولقد كان هذا هو الحال مع سكان وديان الأنهار ، حيث نشأت المدنيات القديمة ؛ فكلنا يعلم الدور الذى لعبه نهر النيل فى خلق مدنية قدماء المصريين ، فقد كان يفيض كل عام بالخيرات التى لم تكن كافية لسكان الوادى فحسب بل زادت عن حاجتهم أيضاً ، وكانت هذه الزيادة كفيلة جداً بأن تجعل بعض سكانه فى رغد ورفاهية ، ومن بين هذا النفر المترفين كان الكهنة ، أولئك الذين لحسن الحظ ، نجد أنهم يستغلون وقت فراغهم فى دراسة القوى التى أثرت على حياة الكائن الحى كحركات الأجرام السماوية ، واختلاف الفصول .

كما استغل قدماء الإغريق وقت فراغهم أحسن استغلال ، وكانت رفاهيتهم الاقتصادية وليدة الفائض عن حاجتهم من التجارة مع جيرانهم ، لذلك نجد أنهم يستغلون وقت فراغهم لتحسين أحوالهم ، ولذلك نجد ارتباطاً عظيماً بين معنى « الفراغ » لديهم وبين مضمون كلمة « المدرسة » وفى الحق أن كلمة « مدرسة » فى جميع اللغات الحديثة مشتقة من هذا الاصطلاح اليونانى القديم .

وعلى ذلك نجد أن الرابطة بين التربية وبين وقت الفراغ كان مفهوماً ومعروفاً لدى جماعة الإغريق ومن أجل هذا يدرك أفلاطون (٤٣٠ – ٣٤٧ ق . م) أن أولاد الأغنياء هم من أسبق الأطفال للالتحاق بالمدرسة وهم آخر من يتركها . ومما لاشك فيه أن فترات تقدم التربية وتقهقرها طيلة تاريخها ارتبطت ارتباطاً تاماً بفترات التقدم الاقتصادى وتقهقره . وأعظم مثل لذلك التوازن يمكن ملاحظته أيام اليونان الأقدمين ؛ فالعصر الذهبى للتربية اليونانية ، عصر عظماء

المدرسين أمثال : سقراط ، وأفلاطون، وأرسطو ، كان أيضاً عصر رخاء وتقدم اقتصادى ، وقد اتفقت هذه الفترة مع فترة أضفت على أهل هذا العصر الثراء ومتعهم بقسط وافر من زعامة آثينا ، وصيرورتها مركزاً تجارياً هاماً ، ولا غرابة بعد ذلك أن يغتنى مواطنوها ويصبح لديهم متسع عظيم من الوقت يمكنهم من تزويد أبنائهم بالعلم- الأمر الذى لم يتح لأى مدنية من المدنيات الأخرى .ولم يقتصر الأمر بينهم على مجرد محو الأمية بل يتطلب أبناؤها المزيد من العلم والفن ، زد على ذلك أن عوامل الرفاهية قد عملت على خلق طبقة جديدة من المعلمين الإخصائيين — هم جماعة السفسطائيين — أولئك المدرسون الذين جذبتهم آثينا لا من أجل الأجور العالية ولكن من أجل التجارة بالأفكار ، ولما كان المستوى الثقافى عالياً بين أبناء الجالية الآثينية فى ذلك الوقت فليس بالغريب أن نجد تسامحاً لهذه الثقافة الجديدة التى حملها السفسطائيون ، وربما كان هذا منتجاً من نتاج الرفاهية الاقتصادية ،فالشعب المتزن اقتصادياً يتمكن من أن يتقبل الأفكار الجديدة ويهضمها فى حين أن الشعب الفقير اقتصادياً قلما يقبل على الأفكار الجديدة أو يصغى إليها .

ولقد استمر هذا المستوى الاقتصادى المرتفع عدة قرون فى العالم القديم ،وربما يكون قد وصل إلى أوج عظمته أيام الإمبراطورية الرومانية : فثروة روما فى عنفوان شبابها قد فاقت ثروة أثينا بشكل يدعو الإنسان إلى أن يتصور أن أمور التربية قد وصلت فيها إلى مستوى أرقى مما وصلت إليه أثينا ،إلا أن هذا لم يكن هو وإن لم يحدث ذلك فى الواقع ؛ لأن جماعة الرومان عند طرقهم أبواب الثقافة قد التحموا بمدارس اليونانيين بلغة الشاعر « هوراس »يمكن أن نقول : إن اليونانيين قد أسروا قاهريهم الغلاظ ، وقد كان من الممكن أن تظل « روما » المركز السياسى والاقتصادى للدولة الرومانية ، ولكن الجزء الشرقى من البحر المتوسط ظل مركز العاصمة التربوية للعالم القديم ، فلقد انتشرت المدارس فى هذه الجهات ، ومن بين أعظم هذه المدارس كانت مدارس جزيرة رودس ، والإسكندرية وإذا كانت هذه المدارس قد فشلت فى مسايرة المدارس الآثينية فى عصرها الذهبى فى عبقريتها وفى ابتكارها فإن هذا فى الواقع راجع إلى عوامل أخرى غير العوامل الاقتصادية .

وفى عكس هذه الظروف أى فى عصر الانحطاط الاقتصادى يمكن أن نلاحظ أنه يساير عصر الاضمحلال التربوى ويمكن أن نلمس ذلك عند تمزق

الإمبراطورية الرومانية : فمما لا شك فيه أن هذا التفكك كان وليداً لعدة عوامل من أهمها ضعف النواحى الاقتصادية . فانحطاط مستوى المعيشة قد عاون الناس على أن يقوموا بتربية أبنائهم .

على أن هذه العوامل قد عظمت فى إبان القرون الوسطى ، فلقد لحق أوربا الغربية فقر مدقع ، ولم يبق هناك متسع من الثراء ومن الفراغ لمتابعة الحركة العلمية وما بقى من المدارس فى هذا العصر لم يكن إلا خلاصة مشوهة لما كان قائماً من المدارس من قبل . فى حين أن النصف الشرقى من الإمبراطورية الرومانية القديمة الذى كانت تنتعش فيه التجارة كان يسوده النشاط والصناعة .

هذا ولا يمكننا أن نحدد ميعاداً معيناً لانتهاء العصور الوسطى إذا كان الانتقال أمراً تدريجيًّا من هذه العصور إلى عصور النهضة ، وهنا جدير بنا أن نذكر أن هذا الانتقال كان يتميز بحركة الانتعاش التدريجى للنواحى التجارية ؛ فلقد بدأت — بعد عدة قرون — لأول وهلة حركة رخاء اقتصادى كافية لخلق ميل نحو التربية الشكلية ، ولقد ظهر هذا الميل قبيل نهاية القرون الوسطى وتجلى بشكل واضح فى نشأة الجامعات فى تلك القرون، ومما يستحق الذكر أن نقول إن التعليم كان فيها مهنيًّا بطبيعته ، وبزيادة الرخاء الاقتصادى نجد أن الاهتمام ينتقل من المهنة إلى العلم من أجل الثقافة ذاتها . على أن التقدم التجارى فى القرون التالية قد وصل إلى أوج عظمته فكان هذا داعياً إلى إحياء النهضة التربوية التى امتازت بتقدم لا مثيل له فى عصورها التاريخية .

ومنذ عصر النهضة نجد أن مستوى المعيشة يظل فى ارتفاع لدى الدول الغربية وبشكل يسمح بالاحتفاظ بمستوى عال من التربية لعدد محدد من السكان ، ولم يحدث أى انحطاط فى مستوى المعيشة فيجر إلى الانحطاط فى مستوى التربية إلا فى فترات الانحطاط الاقتصادى ، والحروب ؛ فحرب الثلاثين التى تلت عصر النهضة كانت مثلا حيًّا لأثر الحروب . فلقد كانت ذات تأثير مدمر فى الناحية الاقتصادية لدرجة أنها سببت تعطيل التربية فى منطقة الحروب لعدة قرون . وكذلك كان الحال مع الحرب الأهلية فى القارة الأمريكية فى القرن التاسع عشر : إذ كانت ذات أثر هدام لنواحى الحياة الاقتصادية فى الولايات الجنوبية وقد ظل هذا الأثر واضحاً فى حياة هذه البلاد حتى نهاية الربع الثانى من القرن العشرين .

واستعمار القارة الأمريكية مثل آخر من أمثلة تأثير ظروف التوسع على التربية والتعليم ؛ فحرب الهنود ، واستئصال الغابات وتمهيد الأرض للزراعة قد استنفد جميع مصادر الثروة المادية لدى المستوطنين الأول ، ولذلك نجد أن التربية فى أيامهم كانت غارقة فى خطر عظيم هو خطر الإهمال . ولكن بعد أن استقر المستوطنون فى ساحل المحيط الأطلسى وبعد أن كونوا أنفسهم اقتصادياً نجد أن الثروة بدأت تتكدس لديهم بشكل يسمح بزيادة الاهتمام بأمور التربية والتعليم وفى القرن التاسع عشر تبدأ فئة معينة من السكان — تنعمت برفاهية الثروة — تذهب إلى المدرسة ، ولم يتمكن من التعليم فى البيئات الزراعية ، والبيئات التجارية إلا الطبقات العليا ، ولكن عندما حدثت الثورة الصناعية فى نهاية القرن الثامن عشر ، تلك الثورة التى كان من نتائجها أن تضخمت الثروة فى القرنين التاسع عشر والعشرين بشكل يسمح بالسعة وبالفراغ تمتع أطفال السكان جميعاً بالذهاب إلى المدرسة .

وتربية جميع الأطفال كان ينظر إليها على أنها نمو طبيعى للمبادئ المسيحية ، ففكرة المساواة بين جميع الناس بصرف النظر عن الجنس أو النوع أو المركز الاقتصادى أو السياسى ، لابد أن ينتج عنها فرص تربوية متناسبة للجميع .

هذا ولئن كانت الثورة الصناعية ذات أثر فعال فى إحياء الثروة التى كانت تفرض عليها الضرائب للأهداف التربوية والتعليمية ، إلا أنه كان لها أثر آخر خطير إذ أنها عرضت دخل المدرسة للارتفاع والانخفاض وفقاً للموجات الاقتصادية ، ففترات التوسع الصناعى كان يليها فترات ضمور اقتصادى . ففى أمريكا مثلا نجد أن موجات الرخاء كان يعقبها موجات انخفاض وفقر فى سنوات ١٨٣٧ ، ١٨٥٦ ١٨٧٣ ، ١٨٩٣ ، ١٩٢٩ ، وكل موجة من هذه الموجات ظهر طابعها وأثرها على المدارس ، وكان يتأثر بهذا الانخفاض دخل المدرسة ، ومرتبات المدرسين ، ونفقات التعليم التى تخص الفرد الواحد ، ويظهر أثر هذا الانخفاض بعد سنتين من البدء ثم يظهر الانتعاش تدريجياً .

مصدر الثنائية بين العمل والفراغ فى التربية والتعليم

لم يكن الفراغ مكافأة لكل من يعمل فى الشعوب البدائية . ولكنه كان المميز الذى يميز بين طبقة وأخرى من طبقات المجتمع ، فهذه طبقة أرستقراطية مثلا أو

طبقة الأشراف قد تمتعت بوقت فراغ طويل ، وذلك لأنها كانت تتمتع بجهود طبقة أخرى هى طبقة العمال ، وهم طبقة العبيد فى العصور القديمة ، وطبقة رقيق الأرض فى العصور الوسطى ، وبالإضافة إلى هذا كانت تتمتع الطبقة العليا بوقت فراغ مستمر بينما الطبقة الدنيا كانت تكد وتكدح طوال حياتها .

ولم يكن هناك طبقة متوسطة بين هذين الطرفين . حقيقة لقد كان هناك طبقة من التجار ، والمزارعين ولكنهم كانوا أحراراً ولم يكونوا عبيداً وكانوا يقبلون أو يتناولون أجوراً على خدماتهم ، إلا أن هذه الطبقة كانت طبقة حقيرة لأنه كان يوجد بين العبيد من كان ينافسهم منافسة قوية ، من أجل هذا منع الإسبارطيين من تعلم المهن وقد نصحهم « أرسطو » بذلك ؛ فقبول الأجر على الخدمات لا يفرق الإنسان عن غيره من العبيد ، كما أن تناول الأجور على العمل دليل آخر على ضعة الإنسان وانحطاطه ، فالطبقة الاجتماعية إذن وليدة المركز فهذا يولد لحياة الدعة والرفاهية ، وذاك يولد لحياة الكد والكفاح ، ولم يكن هناك مطلقاً حركة اجتماعية بها يتمكن الإنسان من تحسين مركزه الاجتماعى .

ومن هذا التكوين الاقتصادى الاجتماعى نتجت نتائج تربوية خطيرة . فنوع التربية اللازمة لأوقات الفراغ كان يختلف اختلافاً عظيما عن التربية المناسبة للعامل الذى يعمل بيديه ؛ فالتربية المقصودة لم تكن لازمة لهؤلاء الذين يكدحون بأيديهم ، فما يحتاج إليه هؤلاء من معرفة كانوا يلمون به فى أثناء أعمالهم اليومية . وظل الأمر كذلك عدة قرون ، وبالجملة كان هذا ينطبق على طبقة التجار والصناع ، كما كان ينطبق على طبقة المزارعين ، أما الطبقات الراقية فكان التعليم بالنسبة لها أمراً ضرورياً وضرباً من ضروب الترف . فإعدادهم وتعليمهم رموز اللغات المكتوبة كان أمراً ضرورياً كى تنفتح أمامهم السبل إلى كنوز الثقافة ، وكان هذا النوع من الإعداد ضرورياً جداً لطبقة رجال الدين ، ومفيداً لطبقة الحكام — وبالإضافة إلى هؤلاء النفر الذين كانوا يقبلون على التربية والتعليم لمهام حياتهم الأرستقراطية ، كان هناك طبقة أخرى تتعمق فى الدراسات اللغوية والرياضية يدرسون العلم للعلم .

على أن هذين النوعين من التربية المناسبين لهاتين الطبقتين كان له أساس آخر معقول ؛ فأرسطو مثلا أمكنه أن يبرر وجود هذا النظام الطبقى للمجتمع سيكولوجياً فهو يرى أن طبيعة الإنسان من الناحية السيكولوجية يمكن أن نميز فيها خاصتين :

هما النفس الشهوانية والنفس العاقلة ، والنفس العاقلة من أخص ما تحتاج إليه: التوجيه وضبط النفس السفلى أو النفس الشهوانية ، وإلى هاتين الخاصتين يمكن أن نفرض وجود طبقتين من طبقات المجتمع ، ولما كانت الطبقة العليا بطبيعتها تدير رحى العمل في المجتمع وتوجهه وتضبطه ، فلا بد أن تكون تربيتها قائمة على تربية العقل ، أما الطبقة السفلى فشبيهة بالنفس الشهوانية وتربيتها مقصورة على الجسم . وعماد النوع الأول من التربية هو التفكير وعماد النوع الثانى من التربية هو العمل . والأولى أدبية والثانية يدوية ، والأولى تتطلب فراغاً لتكوين الأفكار أما الثانية فتتطلب فرصة للعمل ، وعلى هذا نجد أن هناك أساساً جديداً قد وضع للتربية والتعليم ، فكلما كان النشاط التربوى نشاطاً عقلياً كان أكثر قيمة ، وأحسن استغلالاً لوقت الفراغ هو متابعة المعرفة من أجل المعرفة ، وهذا هو المقصود بالتربية الحرة .

على أن تحليل أرسطو للطبيعة البشرية وللمجتمع قد بدا كما لو كان أمراً معقولا وظل أثره سائداً حتى وقتنا الحاضر ، ويتجلى ذلك بشكل واضح فى القرون الوسطى فيمكن أن نميز فيها بين طبقتين واضحتين هما طبقة الأشراف ، وطبقة رقيق الأرض ، وليس بالغريب أن نتبين فى القرون الوسطى تلك التفرقة بين الفراغ وبين العمل التى كانت سائدة فى العصور القديمة ، كما ليس بالغريب أيضاً أن تتبوأ الدراسات الفلسفية ، والدينية والمنطق مكاناً سامياً بين مواد الدراسة لأنها ذات أثر عقلى ، أما علوم الطب فكانت فى المرتبة الثانية من الأهمية لأنها كانت تهتم بالجسم لا بالعقل ، كما كانت الفنون فى المرتبة الثانية من الأهمية أيضاً وذلك لوجود العنصر اليدوى فيها ، وكانت المواد الحرة ذاتها تنقسم إلى مجموعتين متفاوتتين فى الأهمية هما : أولا — المجموعة الثلاثية وهى أهمها ، وكانت تتكون من المنطق ، والنحو ، والخطابة ، وثانياً — المجموعة الرباعية وكانت تتكون من الموسيقى ، والحساب والهندسة ، والفلك .

وإن حركة إحياء التجارة ، والصناعة التى سايرت النهضة تطلبت تغيراً أساسياً فى التنظيم الاقتصادى والاجتماعى للمجتمع فى عصر الإقطاع فقد تطلبت قيام طبقة ثالثة ، هى الطبقة المتوسطة بين الطبقتين : الطبقة الأرستقراطية ، والطبقة الحقيرة . ومميزات طبقات عصر الإقطاع توقفت على علاقاتهم بالأرض طالما كان عماد الاقتصاد فى ذلك الوقت هو الزراعة ، أما ما يميز الطبقة المتوسطة الجديدة فهو

التجارة التى تدفقت بدون حساب . وكانت ثروة هذه الطبقة مركزة فى العملة ، وفى الديون وفى الأسهم التجارية ، ولكى لا تتعرض هذه الطبقة المتوسطة لأخطار الخسارة كان لا بد لها من أن تخلص نفسها من ربقة الاقتصاد الزراعى المتصل بالتزامات الإقطاع . وكان من نتيجة ذلك أن شعرت هذه الطبقة بضرب من ضروب الاستقلال كفل لها مركزاً اجتماعيًّا ممتازاً ، وهنا نجد أنفسنا أمام طبقة اجتماعية جادّة فعّالة ، ولكنها فى نفس الوقت لم تكن فى مستوى درجة عبيد الأرض .

وكان لا بد من أن يحدث تغيير عظيم فى الأمور التربوية ، نجد أن طبقة الصناع تقوم بتكوين النقابات التى تحتاج إلى مدة طويلة لتربية الصانع حتى يكتسب مستوى عالياً من المهارة الفنية التى تتطلبها المهنة فى ذلك الوقت . كما أن تنظيمات العمل والعمال قد اتسعت اتساعاً عظيماً باتساع الحاجة . وتطلبت تربية شكلية فى اللغة والحساب ليتمكن الإنسان من معرفة حساب التجارة . وكان نتيجة ذلك أن افتتحت المدارس ، وقام بإنشائها مجالس البلديات ، والنقابات ، وتطلبت الدراسة فى هذه المدارس نوعاً متواضعاً من المنهج ، وكما أن النشاط التجارى قد تطلب البحث . والكشف عن طرق تجارية جديدة ، نجد أن الأمر قد احتاج إلى بعض الدراسات العملية كالجغرافيا ، والملاحة ، وما شاكل ذلك .

وعندما كانت الطبقة المتوسطة فى طريقها إلى الظهور ، وفى كفاحها للاعتراف بوجودها ، فإن فائضها الاقتصادى لم يكن يسمح مطلقاً بتخفيف مهام العمل عنها . ولكن بمضى الزمن نجد أن نشاطها الاقتصادى يزداد ومن ثم تزداد مكاسبها وكان نتيجة ذلك بروز أو ظهور طبقة جديدة تتمتع بوقت الفراغ . على أن تغير الأحوال الاقتصادية لهذه الطبقة أدى بدوره إلى إحياء فكرة التربية الحرة القديمة على أن تربيتهم العملية القديمة كانت سبباً فى نشأة اتجاه جديد هو الاتجاه الجمالى فى التربية ؛ فقيمة المعرفة الوظيفية قد طغت عليها فكرة أخرى هى إحياء مثالية أرسطو والمناداة بالعلم (أو المعرفة) من أجل العلم .

أما المدرسة التى كانت تتميز بها هذه الطبقة العليا عن الطبقة المتوسطة فكانت تعرف باسم « المدرسة الإنسانية » وكان منهاجها يقوم على الآداب القديمة — آداب اليونان ، والرومان — ولقد كانت هذه « المدرسة الإنسانية » هى المدرسة الإنجليزية التى حذت المستعمرات الأمريكية حذوها . ولكنها لم تشبع فضول الأمريكيين فى

ذلك الوقت ؛ إذ أن عماد ثروتهم الاقتصادية كان مبنيًّا على التجارة والزراعة ، ولذلك نجد فى منتصف القرن الثامن عشر تقريباً أن المصالح التجارية كانت سبباً فى نشأة مدرسة جديدة — هى الأكاديمية — التى كانت مناهجها مناسبة للبيئة الأمريكية فى ذلك الوقت . فمناهجها قد اشتملت على مظاهر نشاط الطبقة المتوسطة كمسك الدفاتر ، والمساحة ، والملاحة .

ولم يقتصر الأمر على مجرد إنشاء أكاديمية علمية لزعماء الطبقة المتوسطة إذ أن أنصار هذه الطبقة كانوا دائبين على إنشاء قيم تربوية جديدة تقليدية تتناسب مع الرأسمالية الجديدة ، وتتنافس مع ثقافة القيم التربوية للعنصر الإقطاعى . وكما كان أرسطو مسئولا عن صبغ المميزات التربوية للطبقة الأرستقراطية بالصبغة المنطقية المعقولة ، فكذلك نجد أن المصلحين من «البروتستانت» كانوا مسئولين عن تبرير المركز الاقتصادى للطبقة المتوسطة . ولقد ترجموا كلمة « مهنة » بكلمة أخرى هى «نداء » واختلاف النداءات بين الناس قد أرجعوه إلى أن الله سبحانه وتعالى قد خص كل إنسان بنداء معين —أى بمهنة— فالمهنة التى يمتهنها الإنسان هى وليدة الإرادة الإلهية ، ولذلك كانت النصيحة ، والنصيحة هى توجيه النصح لعبادة الله ، والاكتفاء بالقناعة فى المهنة وكانت هذه العوامل كفيلة برفع شأن المهنة والعمل الذى يقوم به أفراد الطبقة المتوسطة .

على أن وجهة نظر الطبقة المتوسطة هذه لم تقتصر على الاهتمام بالأكاديميات ، فى المستعمرات الأمريكية فحسب ، بل نجد أنها قد تغلغلت فى التربية الأمريكية فى القرن التاسع عشر . وربما كان كتاب الهجاء « لوبستر » من أهم العوامل التى ساعدت على نشر مثالية الطبقة المتوسطة . فقد لعب هذا الكتاب دوراً خطيراً فى نشر فضائل الطبقة المتوسطة فى كل مناسبة . كالصبر والتحصين ، والحكمة ، والاقتصاد ، والاستقلال ، والاعتماد على النفس .

أما بخصوص الطبقة الاجتماعية التى تقل عن الطبقة المتوسطة ، فقد كان مركزهم الاقتصادى الحقير سبباً فى تعطيل أطماعهم التربوية عدة قرون ، وكان الاتجاه نحو إبقائهم فى هذا المركز الاجتماعى الحقير واضحاً .

التغيرات التربوية التي نتجت عن الثورة الصناعية

ولقد زادت التغيرات التي قامت بها الطبقة المتوسطة في التربية الشكلية التي سيطرت عليها الطبقة الأرستقراطية ، وكان ذلك نتيجة للثورة الصناعية . فبالإضافة إلى التغييرات التي ولدتها الثورة التجارية نجد أن الثورة الصناعية قد خلقت تغيرات خاصة بها :

١ — نجد أنها كانت عاملا من عوامل سرعة نشأة الطبقة الرأسمالية — هذا من ناحية — ومن ناحية أخرى كانت سبباً في نشر مثالية الطبقة المتوسطة .

٢ — ومن ناحية ثالثة نجد أنها قد نقلت مركز الجاذبية ، الاهتمام من ثقافة الطبقة المتوسطة إلى ثقافة الطبقة الدنيا ولكن في كلتا الحالتين نجد أن التغير من الصناعات اليدوية إلى الصناعات الآلية قد ساعد على زيادة الإنتاج ، وزيادة الرخاء الاقتصادي الأمر الذي أدى بدوره إلى إعادة النظر في مشكلة الفراغ ، والعمل . على أن الأثر الطيب للحركة الصناعية والمباشر على التربية لم يكن واضحاً أو ملموساً في بداية الأمر — بل بالعكس — فأول أثر لها على التربية هو أنها سببت أضراراً محققة لها إذ أنها قد سببت اضطراباً لنظام المهن الصناعية ؛ ففي عهد انتشار المهن اليدوية نجد أن الصانع كان يتعلم صناعته باحتكاكه مع سيده ، وكان يتعلمها في منزله ، وكان هذا الإشراف يمتد فيشمل العادات المتصلة بالعمل ، وبأخلاق الفتى ، كما يشمل المهارات المتصلة بالإنتاج وبالتجارة ، وبحدوث الانقلاب الصناعي حرم المتعلم من هذه الدراسة وأعفى من هذا الوقت الطويل ، كما تغيرت العلاقة بينه وبين المعلم ووهت أواصرها .

على أن عدم الاستقرار الناتج عن هذه الحالة قد أدى إلى نتائج أخرى وليدة عن الثورة الصناعية ، ومرتبطة بشئون التربية ، وربما كان أهم هذه العوامل هو عامل تسخير الأطفال في العمل ، ومما لا شك فيه أننا نسلم بعمل الأطفال وتشغيلهم ، ولكن الذي يشغل البال حقيقة هو تسخيرهم في العمل في سن مبكرة جداً ، ولمدة ساعات طويلة بقدر ما تسمح بذلك المصانع الجديدة ، ولقد كان سبباً في اعتلال صحتهم وحرمانهم من فرصة التربية الخلقية التي كان نظام المهن اليدوية يسمح به ، وانحطاط هذا العامل الخلقي كان ذا أثر خطير جداً في المدن ؛ حيث كانت تكثر

المصانع ، ويزداد عدد السكان ، ولقد كانت خطورة هذا العامل بطيئة فى نهاية القرن الثامن عشر ، ولكنها سرعان ما انتشرت وشاعت فى القرن التاسع عشر ومن حسن الحظ يمكن أن نقول : إنه كانت هناك عدة عوامل أخرى بدأت تلعب دوراً خطيراً فى إصلاح الحال وفى التغيير الخطير الذى تولد نتيجة الانتقال من اقتصاد تجارى إلى اقتصاد زراعى ، وربما كان العامل الخيرى فى مقدمة هذه العوامل ؛ فقد هب جماعة من الناس اصطبغت عقولهم بالصبغة الإنسانية يعملون على جمع الاكتتابات لإنشاء المدارس لتربية فقراء الأطفال ، ومهمليهم الذين جنت عليهم الثورة الصناعية ، وكان من أهم هذه الجمعيات ما يأتى :

١ – الجمعية القومية . ٢ – جمعية المحافظة على التعاليم المسيحية .

وقد تمخضت هاتان الجمعيتان عن فتح « مدارس الأحد » .

ويجدر بنا أن نذكر – ونحن بهذا الصدد – مجهود « روبرت أوين » (١٧٧١ – ١٨٥٨) – فى مصانعه النموذجية فى « نيولانارك » فقد حدد العاشرة لسن بدء العمل للأطفال ، وافتتح مدرسته لتربية صغار الأطفال دون العاشرة ، وكانت مدرسته مزودة بملعب فسيح ، وبفصول تتمتع بالهواء والضوء ، واهتمت مدرسته بالقراءة ، والكتابة ، والحساب ، هذا بالإضافة إلى اهتمامها بمعالم الطبيعة .

ولم تكن « حركة الإحسان » هذه سوى باكورة تحسن فى القرن التاسع عشر فلم ينتصف هذا القرن حتى كانت هناك عوامل اقتصادية وليدة عن الثورة الصناعية دعت إلى المطالبة بإعادة إصلاح نظم التربية والتعليم ، فقد ارتفعت أصوات الطبقة المتوسطة ، والطبقات الحقيرة تطالب بالتربية والتعليم لا على أنه ضرب من ضروب الإحسان ، ولكن على أنه حق لكل إنسان .

على أن هذه الصرخة – حق التعليم لكل إنسان – قد دعت الحكومات إلى التفكير فى فرض الضرائب لجمع المال اللازم الذى يحقق هذا الاتجاه – ولقد كانت هذه الصرخة فى الوقت الذي اتبعت فيه كل من إنجلترا ، وأمريكا سياسة التواكل ، ومن الطبيعى أن سياسة « عدم القيام بعمل » إيجابى من الحكومة قد لاءمت طبقة الأغنياء ، تلك الطبقة التى كان من المتوقع جداً أن يقع عليها عبء فرض الضرائب لهذا التعليم الجديد . وعلى ذلك نجد أن الصراع من أجل التعليم المناسب للظروف

الجديدة وليدة الثورة الصناعية قد انتقل إلى صراع بين طبقة الأغنياء ، وطبقة الفقراء الطامحين .

على أن تضارب المصالح الاقتصادية كان يأخذ مجراه فى أمريكا ، ففى المدن حيث كان أثر الثورة الصناعية ملموساً واضحاً كان الاتجاه يرمى إلى تشجيع المدارس الشعبية ، أما فى المناطق القروية حيث كان الاعتماد فيها قائماً على الزراعة فنجد أنها لم تتأثر مطلقاً بالتغيرات الصناعية ، ولم تتطلب أى تغيير ، أضف إلى ذلك أن المناطق القروية بفضل سعة ممتلكاتها كان عليها أن تتحمل جزءاً عظيماً من الضرائب العينية لتعلم أبناء عمال المصانع مع أنهم فى الواقع كانوا مستأجرين لأراضيهم ، فى حين أن طبقة المصانع العليا كانت تعارض تشريع التربية الحرة ، ومعظم زعماء هذه الحركة كانوا من الطبقة العليا للطبقة المتوسطة التجارية . ولذلك يجدر بنا أن نذكر منهم « جيمس كارتر » (١٧٩٥ — ١٨٤٩) ، « هوراس مان » (١٧٩٦— ١٨٥٩) وهنرى برنارد (١٨١١ — ١٩٠٠) فقد انحدروا من عائلات من ذوات المركز الاقتصادى وفى النهاية انتهت المعركة باتحادهم مع الطبقات الكادحة ونجحوا فى مطالبتهم بتربية الشعب .

وعندما نجح زعماء التربية الشعبية فى جعل صوتهم مسموعاً ، نادوا بضرورة عمل التشريع اللازم للمحافظة على مصالحهم؛ فبالإضافة إلى مطالبهم بمجانية التعليم نجد أنهم يتقدمون فى النصف الثانى من القرن التاسع عشر مطالبين بالتعليم الإجبارى وبإصدار التشريعات الخاصة بسخرة الأطفال . ولما انهدم نظام المهن فى الهيئات التجارية نجد أن الثورات تقوم مرة ثانية مطالبة بإدخال المناهج التجارية ، والإعداد المهنى فى المدارس ، وبالإضافة إلى إشراف الحكومة على الإعداد المهنى ، نجد أن الأمة بحذافيرها تقوم لتنفيذ قانون « سميث هيوز » — زد على ذلك ، تصدر بعض الولايات تشريعات خاصة بإنشاء مدارس تكميلية لأولئك الذين يرغبون فى إتمام دراساتهم بعد إلحاقهم بالعمل .

وبالإضافة إلى هذه النتائج الواضحة يمكن أن نضيف أدلة تربوية أخرى عن ظهور مجموعة اقتصادية برزت إلى الوجود نتيجة للثورة الصناعية — فقد نشأت مدرسة جديدة خاصة بالطبقة الوسطى فى أمريكا معروفة باسم « المدرسة الراقية » وهذا الاقتصاد الذى حصلت عليه المدرسة الأولية كان رمزاً تصاعدياً لأطماع الطبقات

الكادحة ، وكانت هذه المدرسة الراقية معروفة باسم « كلية الرجل الفقير » وأما مناهج هذه المدارس فقد خضعت لما تتطلبه « الثورة الصناعية » وذلك بما أدخلته من مادة العلوم ، وبدأت الحرب تنشب بين المواد العلمية وبين الدراسات الأدبية فى مناهج التعليم الثانوى ، ولكن الثورة التى حولت المصانع اليدوية إلى المصانع الآلية قد نتج عنها ظهور الأهمية الاجتماعية للعلوم ، واعترف بذلك فى المنهج .

وقد تبوأت العلوم أهميتها فى المنهاج لا نتيجة للثورة الصناعية فحسب، ولكن نتيجة لعوامل جديدة ظهرت فى الهيئات الزراعية ؛ فهذه الهيئات قد لحقها تغير عظيم نتيجة لاستخدام الآلات فى الزراعة ، وفى ضوء ما صبغته دراسة العلوم على الكيمياء الزراعية وعلى المواد الفنية المتصلة بها من أهمية كان من نتيجة ذلك أن المناهج الزراعية ، والكليات الزراعية رفعت من قيمة تربية طبقة العمال الذين ظلوا طوال العصور فى أحط المراكز وأحقرها .

ولئن كان النصر الذى أحرزته الطبقة المتوسطة نتيجة للثورة الصناعية عظيما إلا أن نجاحها فى نشر ثقافتها فى التربية ظل قاصراً ، فلا زال المنهج التقليدى المؤسس على دعامات ارستقراطية ذا أثر فعال فى جبهة التربية ، وما زال يهتم بالفنون السبعة الحرة ولم يخل القرن التاسع عشر والقرن العشرون ممن يؤمن بأهمية التربية الثقافية ، وعلو شأنها على التربية المهنية . وما زال هذا الوضع ممثلا فى أهمية « بكالوريوس الآداب » على غيرها من الدرجات العلمية ، وفى سيطرة الجامعة على مناهج المدارس الثانوية .

على أن بقاء الحال من المحال كما يقولون فلم تلبث الطبقة المتوسطة وليدة الثورة الصناعية أن عبرت عن وجودها وبدا ذلك فظهر فى منهاج الدراسة ؛ فالدراسات الإنسانية التى كان يظن أنها ذات أهمية عظمى فى التربية العقلية بدأت تفقد سلطانها وأهميتها ، وبدأت اللغة اللاتينية ، واليونانية وكذلك الرياضة تدرس لما لها من فائدة تدريبية ولما لها من قيمة وسلطان ، كما بدأ المنهج يفتح صدره لمظاهر النشاط خارج جدران الفصل .

سيطرة تربية الطبقة المتوسطة

نتيجة هذا الكفاح المتواصل انتصرت الطبقة المتوسطة ، ففتحت المدارس

الشعبية ، وضمن التعليم الإجباري ، وسنت قوانين العمال ، والعمل وفتح المجال أمام التعليم المهنى ، غير أن هذا النجاح – بصرف النظر عن طبقته – ما زال متأثراً بطابع الطبقة المتوسطة ؛ فالتربية المهنية مثلا رمت إلى إعداد الأطفال للمراكز الخاصة بهم فى الطبقة المتوسطة بدلا من أن نعدهم لإصلاح هذا النظام التربوى .

ولا غرابة بعد ذلك أن تفطن الطبقات الكادحة – طبقة العمال – تلك الطبقات التى شعرت بأهمية مدارس الشعب ، إلى أن هناك مهام أخرى تنتظرهم كتحرير مواهب العمال ، ولقد أدى هذا الموقف إلى ثورة بعض العمال وأول مثل فى تاريخ التربية لنظام تربوى سيطرت عليه ميول العمال الثقافية كان وليد الثورة الصناعية سنة ١٩١٧ ، فقد تكونت لأول مرة فى التاريخ حكومة يسيطر عليها ميول أولئك الذين يعملون بالمطرقة والسندان ، فقيمة العمل توقفت على قيمة الطبقة الكادحة ، فبمجرد أن تحققت المظاهر الاقتصادية والسياسية للثورة ، نجد أن المدارس تساير هذا الاتجاه عن طريق منهج يدور حول مطالب الطبقات الكادحة ، ولم تتضمن هذه الثورة جعل التعليم مهنياً فحسب بل كان الأمر أبعد من ذلك فلم يعد « العمل » محور نشاط المنهج فقط ولم تهمل الدراسات الاجتماعية ، والعلمية، والجمالية، بل كان يهتم بها لجعل حياة الإنسان غنية .

أما ما حدث فى أمريكا فقد تزعم جون ديوى (١٨٥٩ – ١٩٥٢) حركة مهاجمة هذه الثنائية بين الفراغ ، والعمل فأبطلها لاعتبارين هما :

أولا : أن هذه الثنائية لا تناسب إلا مجتمعاً مكوناً من طبقتين : طبقة العمال وطبقة الأحرار ، أما فى مجتمع مكون من طبقة واحدة هى طبقة الأحرار فهذا هو الظلم ؛ فالإنتاج الصناعى كان من نتائجه أن سمح بالفراغ لكل شخص ، فبدلا من أن يكون هناك طبقة واحدة تتمتع بالفراغ تقوم فيه بالتفكير ، وطبقة أخرى تقوم فيه بالعمل ، نجد اليوم أن هناك طبقة واحدة يقوم كل فرد منها بنصيب من العمل ، كما يتمتع بنصيبه من الفراغ ليجدد فيه النشاط للعمل أو للإنتاج العقلى ، وقد نصت الجمعية القومية للتربية التى تأسست سنة ١٩١٨ على أهمية استخدام وقت الفراغ .

ثانياً : لقد رفض ديوى هذه الثنائية بين العمل والفراغ لاعتبار آخر هو أنها قائمة على أساس سيكولوجى خاطئ ، هو التفرقة بين الجسم والعقل ، ولئن

كان « أرسطو »قد أباح هذه الثنائية بين تربية الطبقة العليا وبين تربية الطبقة الكادحة ، وذلك لارتباطها بالثنائية السيكولوجية التى لاحظها بين العقل والشهوة أو بين العقل ، والجسم ، فإنه — أى « ديوى » —قد نبذ هذه الثنائية لأنها تناقض ما وصل إليه العلم الحديث فى ميدان علم الحياة أو السيكولوجيا ، فالتربية من أجل العمل يجب أن تحمل بين طياتها وثناياها التربية من أجل التفكير .

والآن نتساءل هل هناك تفرقة بين التربية الحرة وبين التربية المهنية ؟ أما وقد لاحظنا أن الاعتبارات التاريخية وحدها هى المسئولة عن التفرقة بين التربية الحرة « تثقيف العقل وتهذيبه بالمعلومات الثقافية» وبين التربية المهنية ، وعن إبعاد العنصر الثقافى الحر عن التربية المهنية فإننا نقول إنه لا يمكن أن تتصف التربية بالحرية إذا لم نستطع أن نمكن الطالب من كسب قوته بنفسه ، ومن المحافظة على كيانه الاقتصادى فى المجتمع ، فالرجل الذى يعتمد على مجهود غيره دون أن يبذل من جانبه أى مجهود معادل له ، لا يمكن أن يكون حرًّا ، إنه يبدأ فى التحرر إن لم يشعر باستقلال اقتصادى ، ومن هنا كانت التربية المهنية عاملة على التحرر ، ولكن هل من الحق أن يظن أن التربية المهنية ليس لديها ما تقدمه للإنسانية ، وللحرية بمعناها العام ؟ إن الأستاذ « هوايتهد » يلاحظ « أن التفرقة بين التربية الصناعية أو المهنية والتربية الحرة تفرقة باطلة ، فكل تربية صناعية معتدلة تستلزم نصيباً من التربية الحرة ، وكل تربية حرة تستلزم تعلم صنعة ، أو مهنة » أى أنه لا توجد تربية ما دام هناك تفرقة بين الجسم والعقل ، أو بين العمل والفكر كما سبق أن أشار بذلك « جون ديوى » .

إن الاستاذ « هوايتهد » يرى أن التربية الصناعية يجب أن تكون معتدلة ، ويفرق تقرير « سبنسر » بين المدارس الصناعية التى تعد لمهنة واحدة كالطباعة والنسيج ، وبين التى تعد لعدة مهن ، ويعتبر هذا التقرير أن النوع الثانى قريب من التربية الحرة ، ومن الممكن أن ينظم تنظيما يقربه من المدارس ذات الاتجاه الحر كالمدارس الثانوية ، والأمر كله يتوقف على طبيعة الحرفة ، فإذا كانت الحرفة بسيطة ضيقة الأفق ، فإنها لا تحتاج لإعداد طويل ، وإن كانت المهنة معقدة فإنها تحتاج لإعداد طويل ، ومن ثم إلى ثقافة عامة .

ومهنة التدريس مثلا لا بد لها من تربية إنسانية طويلة الأمد ، وهى تخالف فى ذلك المهن اليدوية ، كسوق الترام أو الكتابة على آلة ، فلكى يصبح الشاب مدرساً من المجيدين يجب أن يكون إنساناً مثقفاً ثقافة عقلية ، وأخلاقية ، وروحية ، فلكل من هذه النواحى اتصالها بعمل المدرس ، ولا سيما أنه محدود الحظ فى دراسته بالرغم من أنه سيحتاج لكل هذه الثقافات الواسعة ، وسيحتاج فوق ذلك إلى أن يوالى تربية نفسه ما استطاع إلى ذلك سبيلا، ولهذا السبب المزدوج لم تكن تربيته تربية إنسانية واسعة عديمة الجدوى ، ولكن القائم على آلة يدير مفاتيحها أقل حاجة إلى الثقافة من المدرس . لأنه لا يحتاج فى عمله اليدوى إلى قدر كبير من الثقافة، إذ يستطيع أن يقوم بعمله على أكمل وجه ، وقد يبرع فيه دون أن يكون له من الثقافة أدنى نصيب .

هناك عدد من المهن مثل الهندسة ، والتجارة ، والبناء ، والفلاحة ، قد شغلت محلاً أساسيًّا فى حياة المتمدينين ، فأصبح لها تقاليد خاصة، وصار لأربابها صفات وأخلاق خاصة ، وصار النجاح فيها رهناً بكثير من المهارة ، والحنكة ، مما جعلها ميداناً لإبراز كثير من المواهب ، ومجالا لإظهار روح التفنن ، والابتداع فى نواحى القوى العملية ، ومثل هذه المهن لا يمكن أن تنجح دون أساس من المعرفة العلمية ، أو المواهب العقلية ، أو الملكات الفنية المدربة ، فتدريب التلميذ فى إحدى هذه المهن معناه انهماكه فيها إذا وافقت ميوله الخاصة ، ومعناه كذلك أنه قد طبع من الناحية العقلية ، والخلقية بطابع معين ، وليس من الإنصاف أن تزعم أن التدريب فى مثل هذه المهن خال من التربية الحرة ، فإن هناك من النفوس ما لا يستثير طاقتها سوى العمل المباشر فى أثناء تدريب مهنى ، ولنا أن نقول إن التربية المهنية حرة بأوسع معانى الكلمة .

فالروح الإنسانية ، والثقافة تظهر فى التربية المهنية بمقادير متفاوتة حسب صلة المهنة بالحياة العامة ، فإذا كانت مهنة الرجل هى لب كيانه كله فإنها تصبح ثقافية إنسانية حرة ، وإذن فقد وصلنا إلى نتيجة يتلاقى عندها أنصار التربية الحرة مع أنصار التوجيه المهنى ، وليس لنا بعد ذلك أن نضع الفروق الدقيقة بين التربية الحرة ، والتربية المهنية ، فالأولى تصبح مهنية إذا هيأت لوظيفة خاصة فى الحياة ، والأخيرة تصبح حرة إذا كانت ذات تقاليد خاصة،أو كان إتقانها يتطلب

قدراً من الثقافة ، وإنا لننظر بإعجاب إلى تلك الصورة التقليدية التى يظهر فيها الصبى جالساً إلى معلمه الصانع الذى لا يعلمه صناعة الأحذية فحسب ، بل يعلمه إلى جانب ذلك الشعر ، والأدب ، والموسيقى ، والأخلاق ، هنا نجد الصانع نفسه رجلا مثقفاً ، حمل على عاتقه ثقافة صبية كاملة .

ولقد انهار نظام التلمذة فى الصناعة منذ أوائل القرن التاسع عشر ، وكان السبب فى القضاء عليه نشوب الثورة الصناعية فى إنجلترا ، إذ أن إدخال الآلات فى الصناعة جعل إشراف المعلم سطحياً ، بل جعل سلطانه الشخصى على صبيانه ضئيلا ، وإننا لنتحسر على تلك الأيام التى كان الصانع فيها يقضى أياماً فى إبداع زوج جميل من الأحذية ، تلك الأيام التى عفت عليها أيام الآلات ، وقضت على جانب تفنن الفرد ، وإبداعه فيها تمام القضاء ، إذ أصبحت الآلات تنتج فى اليوم ما كان ينتجه آلاف الصناع فى عدة أيام ، ولم يقتصر ضرر الآلة على القضاء على الناحية الإبداعية للفرد ، بل لم يبق هناك حاجة ملحة إلى ثقافة مهنية ، فلا غرو أن زال عن معلم الصناعة ما كان له من فضل التثقيف المهنى ، فلم يعد كعهده بالأمس مصدراً للثقافة المهنية ، وليت الأمر وقف عند هذا الحد ، بل إن الآلة التى لا تحتاج إلا لإشراف بسيط ، وفوق ذلك فهى سريعة العمل ، وافرة الإنتاج . قد هيأت للعامل جزءاً كبيراً من الفراغ لا يعرف كيف يقضيه ، على أن مشكلة الفراغ ليست حديثة العهد بل إن « أرسطو » ذكرها فى بعض كتبه ، ولكن الفرق كبير بين فراغ القدماء ، وفراغ العامل فى الوقت الحاضر — كان « أرسطو » يتحدث عن الفراغ الذى يتمتع به الرجل الحر المترف ليقضيه فى التفكير ، والتأمل الفلسفى ، أما الفراغ فى ديمقراطية حديثة ، فهو جزاء العمل وحمل المسئولية .

ولذلك كان من أشق أعباء التربية تدريب الشعب على المهارة العامة ، وتكوين ميول متنوعة ، تجعل الفرد قادراً على أن يعرف كيف يستغل وقت فراغه ، دون أن نتركه للشيطان يعبث به ، بل تشغل كل فرد هوايات تضاف إلى عمله الأصلى ، وتستغل فيه قوته الإبداعية .

وعلى الرغم من أننا نرفض إدماج التربية الحرة فى التربية المهنية ، لا نود أن تستهلك قوات تلاميذنا وطاقاتهم فى تدريب مهنى مبكر ، فى الوقت الذى تحتاج فيه تربيتهم الحرة لهذه الطاقات ، وعلينا أن نذكر أن « فن الحياة مهنة تحتاج لتدريب

نوعى مثلها مثل أية مهنة يراد بها كسب القوت » وأن الكفاية سلعة غالية الثمن لا تعدلها إلا الرجولة الكاملة ، حتى إذا كان معظم أولادنا سيقومون على مفاتيح الآلات فى حياتهم المستقبلة، فإنهم سيكونون قدوصلوا إلى التربية الحرة فى المدارس قبل مغادرتها إلى المصانع وقبل أن تفوت فرصة التربية الحرة ، ولكننا إذا تمسكنا بالتربية الحرة ، فإننا نقصد التربية العامة ذات الاتصال المباشر بالحياة الحاضرة ، فقد عفت تلك الأيام التى كانت تفصل بين التربية العامة فى المدارس وبين الحياة الخارجية فى المجتمع الأكبر ، إننا فى سبيل الوصول إلى فكرة واضحة عن التربية التى نريدها ، إننا نريد تربية نوعية خاصة ، فكأننا نعود من حيث بدأنا إلى التربية النوعية الخاصة ، فهى التى لاءمت مجتمعاً أبسط من مجتمعنا الحالى ، ولا نشك فى أننا بحاجة إليها الآن ، ولذلك نوجه أنظار المربين كى يضعوا خططاً للتربية النوعية التى تلائم مجتمعنا المعقد الحالى، فلا بد أن يلائم التدريب النوعى فى يومنا ذلك الأسلوب من الحياة التى يحياها التلميذ فى المستقبل ، وإذا كان التلميذ سيعمل فى الصناعة فلا بد من تدريبه على قضاء وقت الفراغ ، وهى مشكلة سيواجهها فى المستقبل .

والنتيجة التى يجب أن نحققها هى اتحاد وجهتى نظر التربية الحرة (الثقافية) ، والمهنية فى المدرسة ، فإن لم يكن ذلك ممكناً فلا بد من أن تقف التربية الحرة جنباً إلى جنب مع التربية المهنية ، إذا لم تكن الثقافة ضرورية للمهنة ، فهى ضرورية لوقت الفراغ ، إننا نود ألا يجبر شخص على الاختيار بين تربية دون مهنة، أو بين مهنة دون تربية ، فالمدارس الفنية التى تعد للمهنة لا تهمل الثقافة ، والمدارس الثقافية يجب ألا تغفل الاعتبارات المهنية، ومن ثم لا نرى مسوغاً للحملة على المعاهد الصناعية ما دامت ترضى النزعة الثقافية فى مناهجها ، إلا أن تقرير « سبنز » يذهب إلى أبعد من هذا فهو يرى أن الإعداد للمهنة جزء هام من التربية ... وأن أى إعداد أو تخصص مهنى يجب أن يتأخر إلى نهاية الحياة الدراسية ، ومن هنا كانت مدارسنا الثانوية المتوسطة (المدارس الإعدادية) بعيدة عن الاصطباغ بالصبغة المهنية إلا أنها أصغت إلى النزعة الواقعية فى تقرير « سبنز » ، وتقرير « هادو » فجعلت التربية فيها متلائمة مع البيئات المختلفة التى تقع فيها المدرسة ، إذ أن المدرسة يجب ألا تغفل المهنة التى سيخرج إليها التلاميذ فى البيئة التى هم فيها .

ومهما حاولنا تحطيم فكرة تكامل التربية (والتوفيق بين التربية الحرة ، والتربية المهنية) فما زالت الحقيقة قائمة وهى أن الإنسان لا بد أن يقيم وزناً كافياً للاعتبارات العملية . فالإنسان المتعلم أو المربى يجب أن يكون لديه القدرة على القيام بعمل الأشياء . وتعتمد الصناعات الحديثة يحتم على رجال التربية والتعليم ، زيادة العناية بالتربية المهنية ، ويجب ألا ننسى أننا نعيش فى عصر يحكم على قدرة الإنسان فيه بمدى نجاحه فى النواحى الاقتصادية ، ولذلك كان لزاماً على المدرسة أن تعمل على تشجيع الميول العملية لدى النشء فى نفس الوقت الذى تشجع فيه الميول الثقافية ، وهذا أمر هام فى وقت تكثر مشاكله الاجتماعية وتظهر بسرعة ، فكلا النوعين من الميول ضرورية جداً فى أى منهاج من المناهج التربوية . وكل ما نحتاج إليه لا يعدو أن يكون منهجاً موحداً ، ولكى يتحقق هذا التكامل بين الناحيتين لا بد أن تكون هناك فلسفة معينة نحو الحياة تسترشد بها التربية ، وهذه الفلسفة من شأنها أن تقلل الحواجز القائمة فعلا بين الشعوب ، وبين الأجناس ، وبين الأديان ، وبين أصحاب العمل ، والعمال ، وعلى المدرسة تشجيع تكوين مثل هذه الفلسفة أو مثل هذا الاتجاه العقلى نحو الحياة فى بنيها ، وبناتها .

فعلى المدرسة إذن أن تعمل على أن تشجع التلميذ على فلسفة خاصة به ، وعلى المدرس ألا يتحيز لرأى معين ويفرضه على طلابه، بل عليه أن يعرض عليهم جميع نواحى المشكلة ، ويترك أبناءه أحراراً فى اعتناق ما يريدون اعتناقه ، ويجب أن تعمل جميع المواد الدراسية على تحقيق هذا الهدف ، وعلى تحقيق مبدأ الوحدة ، والتكامل بين جميع المواد الدراسية بعضها وبعض ، فالمدرس اليقظ هو ذلك الذى يعمل على ربط مادته بغيرها من المواد كما يعمل على ربط مواقف معينة فى المادة بالحياة القائمة فعلا — فمدرس التاريخ يمكنه أن يربط التاريخ بالأدب ، ويمكنه أيضاً أن يوضح لطلابه فضل العلوم على النجاح المادى والاجتماعى فى الحياة ، وبالمثل نجد أن المشاكل الاقتصادية ، والاجتماعية ، والسياسية ، والدينية سوف تعلن عن نفسها وتظهر ، وجدير بالمدرس أن يتخذ منها وسيلة لتحقيق فكرة التكامل ولو لم يكن للتاريخ وغيره من المواد أى فائدة فى نظر الطفل خارج جدران الفصل فإن فائدتها لا يمكن الشك فيها .

والاهتمام « بالكل » — فى حياة الفرد ، وفى التربية ، يلعب دوراً كبيراً جداً

فى تكامل التربية المهنية ، والتربية الحرة ؛ فالتربية الثقافية لا تصبح تربية حرة بكل معنى الكلمة إلا إذا كانت تخدم المهنة كما تخدم الفراغ فى نفس الوقت، من أجل ذلك نحن نؤكد أن اهتمامنا بوضع بروجرام اجتماعى أو برسم فلسفة للحياة من شأنه أن يقلل تلك الجفوة الموجودة فعلا بين التربية الحرة ، والتوجيه المهنى .

والتربية المهنية تصبح تربية حرة عن طريق تشجيع ، وتوسيع ميول الأطفال أو التلاميذ . فالتلميذ الذى يدرس الزراعة ، يمكن أن يوسع دائرة ميوله فيدرس تقدم الزراعة ، وتطور الآلات الزراعية ، ومشكلات الهجرة إلى المدينة ، كما يهتم أيضاً بالمحصولات الزراعية ، وخلافه ، كما أن دراسة هذه المشكلات لا بد أن تؤدى بدورها إلى دراسة مشاكل أخرى متصلة بالاقتصاد والاجتماع ؛ فالتلميذ الذى يهتم بالعمل فى حجرة الأشغال يمكن أن نشجعه على دراسة المخترعات ، والمكتشفات الحديثة ، ويمكن تشجيعه كذلك على دراسة مشاكل العمل والعمال ، وغير ذلك من المشكلات الاقتصادية ، كما أن مادة التدبير المنزلى تتيح فرصة لا مثيل لها لدراسة الكيمياء ، والفن ، وكل ما يتصل بصناعة إنتاج الأطعمة، والملابس، فالمدرس اليقظ سوف لا يجد حداً لمثل هذه المشكلات ، ومما لا شك فيه أن المدرسين المتخصصين لمواد التدبير المنزلى يمكنهم أن يوسعوا عقول بناتهم لهذه المادة التى يجب أن تشمل تزيين البيت ،وإدارة المنزل،والأغذية، وشراء الأطعمة والعناية بالأطفال ، وهكذا — ويمكن أن تمتد هذه المناهج فتشمل علم نفس الطفل ، ومبادئ الاقتصاد ، ومسك الدفاتر ، والحساب التجارى ، والفن ، والصحة .

فالتربية المهنية تصبح عقلية،وثقافية بقدر ما تمكن المربى على توجيه التلاميذ إلى مرحلة ما وراء النواحى العملية ، إلى مرحلة بناء وتكوين المبادئ ؛ فيجب أن يلم التلميذ بالمبادئ فى مادة العلوم ، والتاريخ والاقتصاد ، وغير ذلك من المواد الأكاديمية ، على أنه يجب ألا يقتصر على تلك المرحلة فحسب إذ أن ما يحتاج إليه لا يقتصر فقط على تضييق تلك الجفوة الموجودة بين المواد ، إذ ليس بكاف أن يلم التلميذ بالقوانين الخاصة بالذرة ، وبالجاذبية ، وقوانين الأحماض ، والكيماويات ؛ وقوانين الوراثة ؛ وغيرها من القوانين فى الطبيعة ، والكيمياء ، وعلم الحياة — بل إن مدرس العلوم مثلا عليه أن يوجه أنظار التلميذ لتقدير فضل العلوم وأهميتها فى ميادين الصحة والطب ، والتغذية ، والرحلات ، والمواصلات ، والتجارة ؛ ووسائل

الراحة ، كما أن مثل هذا المدرس يجب ألا يوجه الأنظار كذلك إلى ما يطرأ على الأخلاق من مرونة ، وأن يوجه أنظارهم أيضاً إلى أهمية ، العلوم ، وأهمية العملية العلمية فى تحسين المجتمع ، وبالمثل يجب أن تساهم اللغة ، والموضوعات الإنشائية فى توسيع أفق التلميذ العقلى ؛ ونظرته الاجتماعية ؛ وتحسين عادات التفكير ؛ وهكذا — وبالجملة — يمكن أن نقول : إن ربط التربية الحرة بالتربية المهنية يتحقق تحققاً فعلياً إذا تمكنا من تدريس أى علم من العلوم بشكل يخلق أفراداً وقد اتسعت آفاقهم العقلية ؛ وعظم تفكيرهم .

مما تقدم يتبين لنا أن التفرقة بين التربية الحرة ، والتربية المهنية فكرة خاطئة لا تتفق والديمقراطية الحديثة — فإذا كان هناك علم من العلوم وكان لهذا العلم قيم عملية واضحة فيجب علينا ألا نخطئ فنعتبره من المواد العديمة القيمة من الناحية الثقافية . فيجب أن نعمل على ربط مواد المنهج بعضها ببعض ، ويجب أن يكون لكل مادة من مواد الدراسة التى تدرس داخل جدران الفصل أو التى يمارسها التلميذ فى مظاهر النشاط خارج جدران الفصل أثر واضح فى تحرير التلميذ ، كما أن مواد الدراسة التى يتعلمها التلميذ فى المدرسة يجب أن تكون عوناً له على حل مشاكل الحياة اليومية ، فمناهج الدراسة يجب أن يكون أمرها واضحاً فى كل من الثقافة والمهنة . وبالمثل يمكن أن نقول : إن مظاهر نشاط التلاميذ خارج جدران الفصل له أهميته لا فى بناء أخلاق التلاميذ فحسب ، بل تتضح أهميته أيضاً فى خلق الكفاية الاقتصادية ، ووجهة النظر الاجتماعية . فسواء أكان التلميذ يستمع لدرس فى اللغة الإنجليزية ، أم يقوم بعمل فى حجرة الأشغال ، أم الحياكة أم فى ملاعب الرياضة البدنية ، أم فى مجلس — فهذه جميعها تتفق فيما بينها فى تكوين فلسفة التلميذ نحو الحياة ، فأهداف التربية ومادتها وطرقها ، ونظمها يجب عليها جميعاً ألا تفرق بين الناحيتين النظرية ، والعملية — فيجب أن نربط بين الناحيتين الثقافية والمهنية وأن نعمل على بناء شخصية متكاملة لها فلسفتها الثابتة فى هذه الحياة .

مراجع
الفصل الثالث

1. Adams; J. E. & Taylor: An Introduction to Education and the Teaching Process.
2. Bode, Boyd H. : Fundamentals of Education.
3. Bode, Boyd H. : Modern Educational theories.
4. Bode, Boyd H. : The Problem of Liberal Education.
5. Brim : Progress in Progressive Education.
6. Aurton : Introduction to Education.
7. Dewey : Democracy and Education.
8. Goal, Alvin : Sociology and Education.
9. Snedden, David : Vocational and Industrial Education.
10. Anderson, L.F. : History of Manual and Industrial School Education.
11. G.A. Bennett : History of Manual and Industrial Education.
12. Saucier : Introduction to Modern Views of Education.

الفصل الرابع

التربية الحديثة بين المذاهب الفلسفية المختلفة

إن التربية الحديثة – مثلها كمثل معظم نظم التربية ، والتعليم الأخرى – تعتمد فى سياستها التربوية على أكثر من مدرسة فلسفية واحدة ، مثلها فى ذلك مثل الرجل العادى لا يتعصب لرأى واحد من الآراء ، وإنما هو درجة وسطى بينها ، ينتخب من كل ما يروقه : وإننا إذا استعرضنا آراء كبار رجال التربية الحديثة ، وقمنا بتحليلها ، وجدنا أن آراء المربين فيهم تختلف . فمثلا : الكاتب الكبير « جان جاك روسو » يعتبره « جون آدامز » أظهر رجل من رجال الحركة الطبيعية ، ويعتبره الأستاذ « رسك » مثالياً عارض الطبيعة فيما يختص بأمور التقاليد والعرف الاجتماعى ، ويعتقد أن تربية الطبيعة كانت مجرد تمهيد للإعداد الأخلاقى ، والجمالى ، والدينى ، ولا نكون مبالغين إذا قلنا إن الكثير من طرق « روسو » لا سيما فى المراحل الأولى من التربية سائرة وفق قوانين الطبيعة ، ولكن أهدافه كانت مثالية ، وسنحاول أن ندرس ونستعرض عرضاً سريعاً لنظريات التربية المشهورة ، أو المذاهب الفلسفية المعروفة ، كالحركة الطبيعية ، والمثالية ، والبراجماسية ، حتى يمكن أن نستخلص منها جميعاً الأفكار التربوية التى تدخل فى نطاق التربية الحديثة ، والتى أصبح لها وزن قائم بين كبار رجال التربية من المحدثين فى الوقت الحاضر .

أولا – الحركة الطبيعية

ترجع الحركة الطبيعية إلى الأيام الأخيرة من النهضة العلمية عندما ضعفت الحركة الإنسانية ، وأصابها الركود ، وقد كانت تلك الحركة الطبيعية المبكرة ثورة على منطق العصور الوسطى ، وجفاف التعليم فيها ، وقلة فائدته ، فبعد أن كانت دراسة الإنسان عن طريق آدابه ، ممثلة فى تراث الإغريق ، والرومان ، من مميزات الحركة الإنسانية فى عصر النهضة ، تدهورت هذه الحركة عندما تحولت الدراسة إلى دراسة كلمات ، وعبارات جوفاء لا صله لها بالحياة ، ومن الطبيعى أن يتلو هذا

الجمود حركة طبيعية تعيد إلى التربية طلاوتها وتبعث فيها حياة جديدة ، وقد قامت حركة طبيعية أخرى لتلك الأسباب عينها بعد الحرب الكبرى الماضية ، فالمثل العليا التى نادى بها المصلحون من رجال التربية فى القرن التاسع عشر كانت قد مستها يد البلى ، فظلت راكدة فى المدارس ، ولم تنتج شيئاً أكثر من محو الأمية ، فكان لا بد من إحداث تغير جوهرى فى نظم التربية ، والتعلم يتناول الأهداف والخطط ، والمناهج ، والطريقة التى تتمشى مع الأسس الطبيعية ، وقد نقد « روسو » التربية القديمة نقداً مراً ، وربما كان هذا هو السبب الذى من أجله نعتبره من رواد الحركة الطبيعية ، بالرغم من مثالية أهدافه التى لا شك فيها ، إذ كان بطبيعته معارضاً وثائراً على كل الهيئات الاجتماعية ونظمها القائمة ، وتظهر ثورته بوضوح فى عبارته المشهورة « سيروا ضد ما أنتم عليه ، تجدوا أنفسكم دائماً فى طريق الصواب » ، وقد قال فى مناسبة أخرى « إن كل الهيئات الاجتماعية ليست إلا كتلة واحدة من السخافات والمتناقضات والناس ضحايا مدنتنا » — ولذلك نجده يطالب بأن يبعد « إميل » عن أبويه وعن المجتمع وعن مدارسه ، كى يربيه وفق الطبيعة وبين أحضانها على يد مؤدب خاص « كل شىء حسن ما دام من صنع الخالق ، وكل شىء يلحقه الدمار إذا مسته يد الإنسان » لذلك عليك أن تختار بين أن تربى الطفل كى يصبح مدنياً أو إنساناً إذ لا يمكن أن تجمع بينهما .

على أن الناس اختلفوا فى الحكم على « روسو » اختلافاً كبيراً ، « ففولتير » مثلا يرى أن الغرور قد ملأه من إخمص قدمه إلى قمة رأسه ، « ونابليون » يعلن فى صراحة تامة أن الثورة الفرنسية مدينة له ، ولولاه ما قامت ، لا شك أن « روسو » قد أثار غضب كثير من الناس كما أن « سقراط » من قبله أثار غضب الكثيرين ، وكلاهما أثار أيضاً تفكيرهم ، فنحن إذا حكمنا عليه مسترشدين بآثار حركته فيمن بعده ، فإننا يجب أن نعترف بعظمته ، فقد كان لكتاب « إميل » أثر قوى ولا يزال هذا الأثر قوياً مستمراً لا يكاد يدانيه فى أهميته إلا جمهورية أفلاطون التى قال عنها « روسو » إنها أعظم رسالة كتبت فى عالم التربية . حقاً لقد كان « روسو » رائداً كبيراً شق طريقاً وعراً فى غابة شجراء ، وأوقد فيها ناراً عظيمة أضاءت لمن حوله ، وأضاءت لمن بعده الطريق فى سفرهم الطويل ، وربما كان خطؤنا فى الحكم عليه مرده

أنه كان يتأرجح بين المثالية مرة ، والطبيعية مرة أخرى ، فى كنز هائل من الآراء التربوية.

إذا كانت آراء «روسو» زعيم الطبيعيين بعضها مثالى ، فهل معنى ذلك أنه لابد من آراء تربوية خاصة بالفلسفة الطبيعية ، وتختلف عن آراء الفلسفات الأخرى وتميزها عنها ؟

إذا أخذنا برأي « ماكدوجال » الذى يمكن اعتباره بحق من أكبر الداعين للحركة الطبيعية فى علم النفس نجد أنه ينكر مبدأ اللذة ، ويستنكر أن أعمالنا يسيرها مبدأ اللذة أو الألم ، ولكنه ينادي بالنظرية الغرضية ، فدوافع أعمالنا ، وسلوكنا فى النهاية مغرضة ، ترمى إلى الوصول إلى أهداف طبيعية معينة ، هى إرضاء النزعات الفطرية العامة ، والخاصة ، أما اللذة ، والألم فمنتجات ثانوية تظهر أثناء سعينا للوصول إلى تلك الأهداف ، فنشعر باللذة إذا تحققت ، ونشعر بالألم إذا لم تتحقق ، وبناء على ذلك فإن هدفنا من التربية هو إعلاء الدوافع ، والغرائز والاستعدادات الفطرية بحيث يحدث فيها توجيه جديد ، وتوفيق ، واتزان بين عمل تلك الدوافع الفطرية أى أن التربية يجب أن تمكن الفرد من الوصول إلى أهدافه التى رسمتها له الطبيعة بطريق يستفيد منها من الناحية الشخصية ، والاجتماعية معاً . إلا أن الحركة الطبيعية لا تستطيع أن تضع المعايير أو تحدد قيم الأشياء .

أما المبادئ التربوية التى يمكن أن نستشفها من المذهب الطبيعى الذى يعتمد على مبدأ تطور الإنسان من حيوانات أو كائنات أرقى منه فى سلم التطور فإنها تختلف وفقاً لاختلاف الآراء فى فهم التطور ، إذ أننا إن أخذنا بمبدأ بقاء الأصلح وجدنا أن الهدف من التربية على هذا الاعتبار هو إعداد الفرد أو إعداد الأمة لمثل هذا الكفاح لضمان البقاء ، ولكن إذا أخذنا بوجهة النظر الأخرى فى التطور أى إذا أخذنا بوجهة نظر « اللامركية الجديدة » وهو مبدأ الملاءمة أى مقدرة الكائن الحى لأن يلائم بين نفسه ، وعاداته وتركيب جسمه من جهة ، وظروف البيئة التى سيجد نفسه فيها من جهة أخرى ، وجدنا أن الهدف من التربية يتغير فتصبح التربية عملية ملاءمة أو إعداد الفرد للبيئة التى يعيش فيها ، فيعتنى حينئذ بصحة الجسم والعقل حتى يكون فرداً لائقاً للحياة سعيداً لا ينقص حياته شيء ما .

ولكن بعض رجال المذهب الطبيعى أمثال « برنارد شو » بوجه خاص يعانون أكثر من ذلك ، فيرون أن عملية التربية مجهود مقصود يبذله الإنسان كى يساعد

نفسه على التطور ، وبذلك يتحسن النسل بنسبة أسرع ، إلا أن هؤلاء يدخلوننا فى مشكلة طال حولها الجدل . وهى مشكلة دراسة الصفات المكتسبة ، ونحن لا نكاد نقبل إلا ذلك النوع من الوراثة الذى يطلق عليه اسم « الوراثة الاجتماعية ؛ » فإن ما لا يمكن أن يدرك عن طريق الوراثة الجنسية يمكن أن يدرك عن طريق الوراثة الاجتماعية ، فالجيل اللاحق يمتص ما كسبه الجيل السابق لأنه يعيش فى « منطقة تقليد » تسودها تلك الصفات الاجتماعية .

ويهمنا الآن أن نبحث فى الصفات العامة للتربية الطبيعية :

أولا : تهتم الحركة الطبيعية بطبيعة الطفل .

تهتم التربية الطبيعية أولا وقبل كل شىء بطبيعة الطفل ، فالتربية يجب أن يكون أساسها طبيعة الطفل التى يعتقد الطبيعيون أنها خيرة ، فهم يميلون عادة إلى هذا الاعتقاد وفى ذلك يقول« وردث . ورث» «بأن الطفل هبط إلى هذا العالم فى هالة من المجد» والمربون الطبيعيون يهتمون بالطفل كما هو كائن فعلا ، أكثر من اهتمامهم به كما يجب أن يكون ، فلا يعتبرون التربية عملية إعداد للمستقبل ، ولكنها إعداد للحاضر هم يتوقعون من الأطفال أن يكونوا أطفالاً قبل أن يكونوا شيئاً آخر طبقاً لعبارة « روسو » الشهيرة « إن الطبيعة تتطلب منهم أن يكونوا أطفالا قبل أن يصبحوا رجالا » وهم جميعاً يتألمون ألم « روسو » حين يقول « نحن نضحى فى تربيتنا الحالية بحاضر الطفل المحقق من أجل مستقبل غير محقق » نحن نعمل على أن نحمل الطفل ما لا طاقة له به ، ونبدأ بإتعاسه من أجل إعداده لمستقبل وسعادة بعيدة التحقيق قد لا يصل إليها فى المستقبل مطلقاً ؛ « فروسو » يرمى إلى أن تهدف التربية إلى أن تجعل حياة الطفل ممتعة ، متزنة معقولة مفيدة ، ومن ثم طبيعية .

من ذلك نرى أن اهتمام « روسو » بطبيعة الطفل ما هو إلا اهتمام بعامل نموه الطبيعى . ولنا أن نتساءل الآن عن تلك الاتجاهات العامة فى النمو التى يصح أن نسميها طبيعية ، وتلك التى لا تستحق هذا الاسم : يتجه المحدثون من الطبيعين إلى علم النفس عسى أن يجدوا فيه مخرجاً . فقد بدأ علماء النفس منذ أمد غير قصير بدراسة سيكولوجية الطفل ، وتطوره النفسى ، وفى هذا دعامة قوية للدراسة التربوية بل إن بعض المربين طابقوا بين نمو الطفل ، وتطوره ، ونمو الجنس البشرى وتطوره

وبذلك عملوا على تعديل التربية على هذا الأساس وفقاً لهذه النظرية التلخيصية أما البعض الآخر فقد اتجه ناحية أخرى ، هى الناحية البيولوجية فى دراستهم ، فدرسوا الغرائز ، والدوافع الفطرية ، ولكن هناك حركة أخرى جديدة اتجهت نحو دراسة الأطفال البالغين بطريق مباشر ، وبطريق موضعى ، وانتهت الدراسة إلى نتائج طيبة .

ثانياً : يهدف الطبيعى المتحمس إلى أن يسمح لطبيعة الطفل أن يفك عقالها فالتربية فى نظر الطبيعى المتحمس توسع المجال للنمو الطبيعى . وتتم التربية الحقيقية إذا سمح لطبيعة الطفل وقواه وميوله أن تنمو نمواً سريعاً بأقل تدخل أو إشراف ممكن، ويتخذ الداعون إلى هذا المذهب من قول « كومينوس» الآتى « إن الطبيعة تنتهز دائماً وقتاً ملائماً » نبراساً يهتدون به : فالمربى من الطبيعيين يسمح للطفل أن يسير وفق ميوله ، وأن يختار من مظاهر النشاط ما يروق له ، « دون أن يعترضه أحد ، ودون أن يتدخل فى عمله دخيل ، ومن يعترض نشاط الطفل أو يتدخل فيه ، يبوء بغضب من هؤلاء المربين ، ولذلك فهم ينظرون أحياناً إلى المدارس نظرهم إلى معسكرات اعتقال لحرية الطفل ، ويختلفون فى شأن البيت ، هل هو محل للتربية الطبيعية دون تدخل المدرسة ، أم هو غير جدير بذلك ، فيربى الطفل بعيداً عنه ، بعيداً عن تدخل والديه ؟ هؤلاء الأخيرون يرون المدرسة بيئة مثالية تنساب بين زواياها روح الحرية ، التى تساعد على نمو الطفل ، ويكرهون ذلك النوع من المدارس التى تستخدم طرقاً غير طبيعية كالتدريس الفصلى ، الذى يعتبر التلاميذ كأنهم من غرار واحد أو من درجة واحدة ، يتعلمون بنفس السرعة ، وتتبع معهم نفس الطريقة الواحدة ، ويكرهون أيضاً الجداول الموضوعة التى تفرض على الأطفال الاستماع لمدرس واحد فى وقت واحد ، وهذا مثل من مهاجمة الطبيعيين للنظم الحاضرة .

ثالثاً : يجب أن يكون المربى موجهاً فحسب — يجب أن نشجع الطفل على أن يربى نفسه بنفسه .

يجب أن يكون المربى فى نظرهم حريصاً ، فلا يتدخل فى عمل الطفل، ويمنعه من استخدام أى طريقة من طرق التعلم، ومفروض عليه ألا يؤثر فى الطفل بأى شكل

فعليه أن يعمل من وراء ستار ، فهو شاهد محايد فقط ، وعليه أن يلاحظ نمو الطفل وأن يتجنب استهواءه ، أو الإيحاء إليه بالأفكار أو المثل العليا أو نظريات الأخلاق والحكم الأخلاقى ، بل تلك أمور موكول إلى الطفل بحثها بنفسه ، يبحثها متى يتعلمها وكيف يتعلمها ، فتربيته نمو طبيعى لميوله ، ودوافعه ، لا نتيجة مجهود صناعى يفرضه عليه المربى ، بل إن بعض المربين الطبيعيين يغالى أكثر من ذلك ويقلل من قيمة المربى ، ويعتقد أن وظيفته مقصورة على إعداد المسرح ، وتهيئة الفرص ، والظروف الملائمة لنمو الطفل الباعثة له على البحث ونمو النشاط ، ولذلك نجد أن الدكتورة « منتسورى » تحيط الطفل بسياج من الأجهزة التى من شأنها إرهاف قواه وتربية حواسه وإغراؤه على أن يربى نفسه بنفسه ، بل إن «نورمان ماك نن » يذهب أبعد من هذا ويطالب بأن نشجع دوافع الطفل حية عند الأطفال فيقوم بعضهم بتعليم بعض .

رابعاً : ينادى المربون الطبيعيون بأن تكون تربية الطفل سلبية بين سن الخامسة والثانية عشرة .

إن كثيراً من بذور الحركة الطبيعية الحديثة ترجع إلى « روسو » ، وبالرغم من أن معظم المحدثين من علماء النفس يجمعون على أن أخطر مدة فى حياة الإنسان هى الفترة التى تنحصر بين الميلاد ، والثانية عشرة ، فإن المربين الطبيعيين يتفقون معه على أن تكون تربية الطفل بين سن الخامسة ، والثانية عشرة سلبية ، لا يعلم شيئاً ، ولا تفرض عليه قراءة أى كتاب ، بل يجب وقف هذه الفترة على تربية جسمه وتقوية أعضائه ، وإرهاف حواسه . أما روحه فيجب أن تظل فى إغفائها ، ولا يربى أى تربية خلقية خارج قانون العقاب الطبيعى .

نستطيع أن نلخص آراء التربية الطبيعية بأنها التربية التى تتجه إلى الطفل أكثر من اتجاهها إلى المربى أو المدرسة أو الكتاب أو مادة الدراسة . بل هذه جميعاً على هامش الصورة .

خامساً : إن الحركة الطبيعية مؤسسة على أسس نفسية .

وهنا يجب أن نعترف مرة أخرى بفضل « روسو » ، إذ أنه أول من بدأ الحركة النفسية الحديثة ، فقد أبان بكل وضوح وقوة أننا إذا أردنا أن نجعل التربية طبيعية ، يجب أن نعرف طبيعة الطفل ، وبهذا يمكن أن نقول إن « روسو » كان

رائداً من الرواد النفسيين ، سلّم الشعلة التى نادى بها إلى خلفائه من بعده أمثال « بستالوتزى » « وهربارت » ، « وفروبل » حتى تقدمت دراسات علم النفس تقدماً يشبه الطفرة ، ولم تذهب دعوته ، عبثاً فمعرفة طبيعة الطفل هى الحجر الأساسى فى عملية التربية . وإليك بعض رواد الحركة الطبيعية من أساتذة علم النفس :

ا — « ماكدوجال »

يؤكد « ماكدوجال » قيمة الميول الفطرية ، ودوافع السلوك ، ويحاول أن يدرس كيف تنتظم هذه الاستعدادات فتكون عواطف ، وكيف أن هذه العواطف تنتظم فيما بعد وتكون عاطفة اعتبار الذات ، والخلق ، والإرادة ، وقد استفاد المربى ، والمدرس كثيراً من هذه الدراسة فى مهنته .

ب — « ثورنديك »

كما أن دراسة قوانين التعلم التى قام بها « ثورنديك » قد أمكن الاستفادة منها فى تدريس المهارات اليدوية ، والعقلية .

وفوق ذلك فقد حدث تقدم عظيم فى دراسة كيفية التفكير عند الأطفال ، وكيفية الوصول إلى الحكم عندهم ، والتصور لديهم ، وكان لهذا أثره فى التدريس لهؤلاء الأطفال ، كما أن دراسة مقاييس الذكاء قد أثبتت لنا أن الاختلافات العقلية بين الأفراد أعظم من أن نهملها ، وأثبتت لنا أيضاً أنه ليس من الحكمة أو الصواب أن نتصور أن جميع الأطفال سواسية من ناحية الذكاء .

ح — « فرويد »

أما أنصار التحليل النفسى أو سيكولوجيا اللاشعور فبينهم وبين المربين الطبيعيين صلة كبيرة ، فهم يرجعون الأمراض العصبية . والنفسية وما يعترى الأفراد والمجتمعات من نقص فى الإنتاج تبعاً لها . إلى آثار الكبت الذى حدث فى حياتهم المبكرة ؛ ولا سيما ما يختص بالأمور الجنسية ، فكانت تعاليم « فرويد » بمثابة وحى هبط من السماء على جماعة الطبيعيين بعد الحرب — سواء من اشتغل منهم بالتربية ومن لم يشتغل بها — فكتبت كثير من الكتب فى التحليل النفسى ؛ وطبقت تعاليم هذه المدرسة على التربية ، وأقبل القراء على ما كتب يلتهمونه التهاماً ؛ ورمت التربية نتيجة لتعاليم التحليل النفسى إلى مساعدة الطفل على النمو الطبيعى فى حريته ؛ وذلك

عن طريق منع الكبت حتى نتجنب مضاعفات الصراع العقلى اللاشعورى ؛ والأمراض العصبية ، وكان من أهم النتائج التى ظهرت فى التربية اهتمام المربين بالمسائل الجنسية ؛ ونظرتهم إليها نظرة بريئة ، وقد حذرتهم دراسة التحليل النفسى من استخدام العقاب البدنى ؛ واللجوء إلى السلطة أو القوة الغاشمة ومن نتائج الكبت جملة ؛ وربما كان أهم وأثمن ما وصلت إليه من نتائج دراسة الأحداث من المجرمين ؛ ومعرفة هذا النوع من الإجرام ومحاولة علاج التلاميذ بالعلاج المجدى .

خامساً : الخبرة هى أهم طريقة للتدريس عند الطبيعيين .

أما طريقة التدريس عند جماعة الطبيعيين ، فإنا نجدهم يؤمنون بأهمية الخبرة ويتخذون من قول « روسو » الآتى شعاراً لهم « لا تعطه دروساً شفوية مطلقاً ؛ ولكن يجب أن يتعلم الطفل عن طريق الخبرة » يجب أن يتعلم الأشياء قبل الألفاظ ومهما يكن من شىء فإن هذه النزعة قد حذرت المربين والمدرسين من استخدام الطريقة الشفوية وحدها فى التدريس ؛ ووجهت أنظارهم إلى ضرورة الاعتماد على الخبرة الحقيقية عند الأطفال فلا يقتصر على الكتب ، والكلام ؛ والالتجاء إلى السبورة فحسب عند شرح المواد العلمية ؛ بل يجب أن نشرك التلميذ فى العمل ؛ والتجريب فى المعامل ؛ ونهيئ له دراسة الظواهر الطبيعية مباشرة كلما أمكن ، ويجب أن تكون الرحلات المدرسية وسيلة لتعليم دروس الجغرافيا ، بدلا من الكتابة والأطالس وحدها ؛ ومجمل القول أن المربى الطبيعى لا ينظر إلى نفسه على أنه مصدر المعرفة ؛ بل ينظر إلى تجربة الطفل نفسه على أنها ذلك المصدر .

سادساً : يهتم المربى الطبيعى بقيمة الخبرة الاجتماعية .

يتدرب الطفل على حقوق المدنى المستنير وواجباته ؛ لا يتلقاها كلاماً بل يقوم هو وزملاؤه بتنظيم مجتمع طبيعى فيه تظهر مواهب كل تلميذ ؛ حيث يكون كل فرد منهم ؛ قائداً فى ناحية ، مقوداً فى ناحية أخرى . لا بد من إلغاء النظام القديم القائم على السلطة العليا . وأن يحل محله نظام الحكم الذاتى ، القائم على الانتخاب الحر ، أما عن المدرس فيجب ألا يكون مركزه مركز الملاك المستبد ؛ بل مركز رئيس الجمهورية الذى يعتبر نفسه مدنياً عليه واجبات المواطن ، وله حقوقه ، التى تخولها له سلطته غير العادية بحكم مركزه .

سابعاً : يدافع الطبيعيون عن التعليم المختلط حتى تصبح المدرسة مجتمعاً طبيعياً بقدر الإمكان .

يدافع الطبيعيون عن التعليم المختلط فإنه ليس من الطبيعى أن يفصل الجنسان ، وإن مثل هذا الفصل يؤدى إلى تبادل ميول غير طبيعية بين الجنسين. وهنا نصل إلى مشكلة يتطرف فيها الرأى عادة ، بين « ديمولان » الفرنسى الذى يرى أن التعليم المشترك فى غاية الخطورة ؛ وأنه مناف للأخلاق ؛ وبين الرأى الأمريكى ؛ والأسكتلندى الذى قبل هذا النظام على علاته ؛ أما فى إنجلترا ؛ فقد أجريت تجارب هامة فى التعليم المختلط فى المدارس ذات النظام الداخلى ؛ وقد كانت نتائجها متمشية تماماً مع رأى الطبيعيين .

ثامناً : لا يحبذ الطبيعيون نظام الداخلية فى المدارس .

يذهب بعض المفكرين من أنصار الحركة الطبيعية إلى أنه ليس من الطبيعى أن يفصل الطفل عن والديه صغيراً — ولكن إذا كانت المدارس الداخلية جيدة ؛ فإنها تهيئ بيئة أصلح من المنازل لنمو الأطفال نمواً طبيعياً . بيئة أقرب إلى الكمال فتكون كأسرة مثالية ومجتمع صحيح .

تاسعاً : ينادى الطبيعيون بأن التعليم يجب أن يتم بروح اللعب .

لقد أثبتت التجارب النفسية أن طبيعة الطفل تظهر على أتم ما يكون فى أثناء اللعب ؛ ومهما اختلف الباحثون فى نظريات اللعب ؛ فقد ذهبوا إلى أنه تلخيص لحياة الجنس البشرى ؛ أو منفذ للرغبات المكبوتة ؛ أو إعداد للمستقبل ؛ فإنهم جميعاً يتفقون على أنه طريق الطبيعة فى التربية والتعليم .

وبعد هذه الدراسة التحليلية نتمكن من تلخيص بعض اتجاهات أو مبادئ أو بنود فى دستور التربية الحديثة مشتقة من الحركة الطبيعية أو الفلسفة الطبيعية وإليك أهمها :

أولا : تهتم الفلسفة الطبيعية بالطفل ، فطبيعته يجب أن تكون أساس عملية التربية .

ثانياً : يهدف الطبيعى المتحمس إلى أن يسمح لطبيعة الطفل أن يفك عقالها.

ثالثاً : يجب أن يصبح المدرس موجهاً ومرشداً فحسب ، يجب أن يشجع الطفل على أن يربى نفسه بنفسه .

رابعاً : يجب أن تكون تربية الطفل سلبية من سن الخامسة إلى الثانية عشرة أى يجب أن يتشبع الطفل بالحرية فى هذه المرحلة الهامة من النمو .

خامساً : إن محور عملية التربية هو الطفل نفسه فيجب أن تتجه إليه التربية أكثر من اتجاهها نحو المربى أو المدرسة أو الكتاب أو مادة الدراسة .

سادساً : يهتم المربون الطبيعيون بخبرة الطفل فهى أهم طريق للتدريس عندهم

سابعاً : يعلى المربى الطبيعى من شأن الخبرة الاجتماعية .

ثامناً : يدافع الطبيعيون عن التعليم المختلط حتى تصبح المدرسة مجتمعاً طبيعياً .

تاسعاً : لا يحبذ الطبيعيون نظام الداخلية فى المدارس .

عاشراً : ينادى الطبيعيون بأن التعليم يجب أن يتم بروح اللعب، وبطريق اللعب

المثالية فى التربية :

إن الفلسفة المثالية تهتم بأغراض التربية أكثر من اهتمامها بطرق التدريس ، وأنصار الفلسفة المثالية يرون أن كل شىء عقلى أو روحى أهم بكثير من المادى ، وأن العالم المادى أقل قيمة من عالم الخبرة ، وأن الحقيقة روحية أكثر منها مادية وهم يذهبون أيضاً إلى أن دراسة العلوم الإنسانية أو كل ما يتصل بالإنسان نفسه ، أكثر أهمية من العلوم الطبيعية ، فنشاط العقل ، ونواحى الخبرة الإنسانية ، وما نسميه ثقافة وفناً ، وأخلاقاً، وديناً ، وما إليها تؤدى بطبيعتها إلى صميم الحقيقة أكثر مما تؤدى دراسة الأشياء فى ذاتها ، وليس من شك فى أنه من الصعب أن نفصل أو نميز بين الدراسات الإنسانية ، والدراسات الموضوعية فإن الفرق بينهما فرق فى الدرجة أكثر منه فى النوع . لأن الدراسة العلمية فى حد ذاتها ، مظهر مهم لنشاط العقل الإنسانى ، بل إن التعمق فى دراسة العالم الطبيعى ربما أدى ببعض العقول فى نظرية مثالية ، وإلى أن العالم كله من خلق العقل .

وهكذا أكدت المثالية عظمة الروح الإنسانية ، واهتمت بالشخصية ، جعلتها فى أعلى مراتب الوجود لأنها أفضل خلق الله ، ومن تمجيد الله إذن أن تحترم الطبيعة الإنسانية ، لأنها من صنع يده ، ومن ذلك أيضاً تمكن كل إنسان من الوصول إلى غايته، بل إن المثاليين الأفلاطونيين يرون أن هناك مثلا أعلى للذات يجب على

الفرد أن يسعى نحوه دائماً حتى يتم وجوده الإنسانى ، فالسير «برس نن» مثالى من هذه الناحية من كل هذا نعلم :

أولا : غرض التربية :

إن غرض التربية عند المثاليين هو أن تساعد كل فرد لأن يفصح عن أحسن ما لديه ، وأن يحقق ذاتيته ؛ فتحقيق الذاتية هو الهدف الأسمى من التربية ، فالجهد التربوى يجب أن يواجه لتحقيق ذاتية الأفراد كلهم لا فئة خاصة منهم .

ثانياً : وظيفة المربى :

يهتم المثالى بالمربى ، ويعتقد أن المربى يهيئ البيئة الخاصة للطفل وأن وظيفته فيها وظيفة الإرشاد إلى الحقيقة ، والأخذ بيد الطفل إلى أقصى درجات الكمال المنشود ، ولعل أنصع رأى للمثالية فى وظيفة المربى هو تشبيه « فرويد » للمدرسة بروضة: الأطفال أزهارها ، والمربى بستانيها الحريص . وطبيعى أن النبات سينمو وسيصل إلى غايته من الكمال طبقاً لمميزاته الوراثية، فالجزر سينمو جزراً . والورد سينمو ورداً . وبديهى أن البستانى لا يستطيع أن يجعل بذرة الجزر تنمو فتصبح شجرة ورد ، ولكنه يبذل قصارى جهده ليصبح الجزر أحسن ما يمكن أن يكون عليه الجزر ؛ والورد أحسن ما يمكن أن يكون عليه الورد ؛ وهكذا يساعد المربى بجهوده الطفل الذى ينمو بقوانين طبيعته لنصل إلى درجة من الكمال لا يستطيع الوصول إليها لولا مساعدته .

من هذا يتبين لنا أن كمال الذات هو هدف التربية ؛ ويرى « آدمز » أن هذا الهدف هو ألصق الأغراض بالمثالية ؛ والواقع أن الفرق بين الحركة الطبيعية ؛ والحركة المثالية هو الفرق بين غرض « كمال الذات » المثالى وغرض «التعبير عن الذات» الطبيعى .

ويجب أن نعلم أن الفرد لا يستطيع أن يصل إلى كمال الذات إلا فى وسط اجتماعى بما فيه من [القيم الثقافية] التى هى [ملك للناس جميعاً : والمثالية بتأكيدها الوجود الحقيقى للقيم الثقافية الروحية ؛ وبتأكيد وجودها الأزلى تزكى الغرض الاجتماعى للتربية .

والمثالى يقيس الجهد التربوى عن طريق الإجابة عن السؤال الآتى :

ما هى القيم الروحية التى هى غرض الحياة الأسمى والتربية ؟ تحدث « أفلاطون » عن الخير ؛ وعن الجمال باعتبارهما الهدف الأسمى للنفس؛ أما أغلب المثاليين فيقبلون فكرة أن المثل تنتهى إلى ثلاثة : الحق ، والخير ، والجمال؛ وهذا يتفق مع نشاط الإنسان الروحى المثلث الجوانب : العقلى ؛ والأخلاقى ؛ والجمالى: فالمثالى يبحث عن الحق من أجل الحق ؛ والخير من أجل الخير ؛ والجمال من أجل الجمال ؛ وإنها إذا خرجت عن ذلك فقدت صفتها؛ فهى أشياء مجردة تماماً تبحث لذاتها ؛ على أن بعض المثاليين يضم الدين والأخلاق إلى المثل الثلاث التى ذكرناها .

والآن نتساءل عن ماهية الدين ؟ يقول المثاليون: إن الدين هو «صلة بين العبد وربه » اتصال الروح بالله ، فهى له ، وتشوقها للاتحاد فيه ؛ وأهم ظاهرة فيه هى الشعور بالروعة ؛ والاحترام ؛ والعبادة، والهيبة .

أما الأخلاق فى نظر المثالى ، فهى ذات اتصال وثيق بعلم الاجتماع : أخلاقية المجتمع البسيط هى مجرد الخضوع لعادات وتقاليد الجماعة ، وكلما نمت فكرة الجماعة كلما ارتقت التقاليد ؛ وقربت من فكرة الإخاء ؛ ويؤكد المثاليون أن الأخلاق والدين ليسا شيئاً واحداً ، فليس من الضرورى أن يكون الإنسان معتقداً فى دين معين حتى يصبح أخلاقياً ؛ فكثير من ذوى الأخلاق العالية لايعتنقون ديناً ولا يعتقدون عقيدة ؛ وكثير من الذين يعتنقون ديناً من الأديان أقل أخلاقية من الملحدين .

على أن الأستاذ « رسك » يصور الفرق بين الدين والأخلاق فى قوله إن عالم الأخلاق فى عراك دائم بعكس عالم العقيدة : «الأخلاقى فى صراع مستمر بين النزعات المتباينة ، كلما وصل إلى مستوى مرتفع كلما ازداد طموحاً إلى مستوى أعلى ، الشعور بالنقص وعدم الكمال ، وعدم الرضى تكون حياة الأخلاقى ، بينما عالم الدين يمتاز بالطمأنينة حتى ولو هزمت الحياة صاحبها فإنه باستمرار يرى أنه فى الجانب القوى الذى لا ينهزم » الأخلاقى فى صراع دائم وفى معركة مستمرة للوصول إلى الغرض الأسمى، بينما صاحب العقيدة مطمئن إلى رحمة الله الموجودة من الأزل.

ولكن الدين ، والأخلاق يلتقيان معاً فى أنهما يرتفعان بالطبيعة الإنسانية نحو السمو الدائم ؛ والواقع أن الدين أكثر اعترافاً من الأخلاق بطبيعة الإنسان الأرضية؛ فقد كان الدين يشجع بنى إسرائيل فى حربهم ضد الفلسطينيين ؛ وموسى كان يقود

بنى إسرائيل فى ضوء العقيدة « وأعدوا لهم ما استطعتم من قوة ومن رباط الخيل » ؛ ولكن الله يتصف فوق ذلك بالرحمة ، والعدل والحب ؛ وتظهر الأخلاقية فى الدين فى تعاليم المسيحية ؛ وفى الدين الإسلامى مثل « أن تحب لأخيك مثلما تحب لنفسك » .

هنا ننتهى إلى أعلى درجات الدين : وهو حب الله ؛ وأعلى درجات الأخلاق : وهو حب الإنسان ؛ ولا يزال الناس يفرقون فى التفكير بينهما ؛ ولكنهما يتفقان فى المبدأ وهو الحب .

هذا المبدأ يدفعنا إلى شىء أبعد من التحليل ؛ فإذا كان الحب (بلغة علماء النفس ؛ عاطفة الحب) يتكون حول فكرة الحق ؛ والخير ، والجمال ؛ وإذا كانت هذه المثل تعتبر صفات إلهية فإن حبها معناه حب الله نفسه أسمى أنواع الحب ؛ ومن ثم يصبح الدين أسمى مثل ؛ بل فى قمة المثل جميعاً ؛ يتضمنها تحت لوائه ليس مثلا مثل سائرها .

من أجل هذا يحتم المثالى أن تؤسس التربية على الدين ، والأخلاق ، والمعقولات ، والجماليات لا تهمل أى واحدة منها ؛ هذا إذا أردنا شخصية متناسقة متزنة ؛ كما أننا يجب ألا ننسى الجانب الطبيعى من التربية : وهذه تنقسم إلى قسمين :

أولا : الصحة : فإن اللياقة الجسمية يجب أن تنال قسطاً من العناية التى لولاها لتعطلت القيم الروحية تعطلاً كبيراً .

ثانياً : لا بد من تقوية المهارات الجسمية فهى آلات الاختراع التى تمكنه من إيجاد بيئة طبيعية صناعية أكثر توافقاً مع حاجاته ورغباته من تلك التى وجد نفسه فيها .

« والخلاصة » يؤكد المثالى الاعتبارات الآتية :

١ ــ أن الغرض من التربية هو تحقيق الذاتية .

٢ ــ وظيفة المربى هى الأخذ بيد الطفل إلى أقصى درجات الكمال المنشود .

٣ ــ يهتم المثالى بالحق من أجل الحق ، وبالخير من أجل الخير . وبالجمال من أجل الجمال .

٤ ــ يهتم المثالى اهتماماً عظيما بالدين ، والأخلاق .

٥ — يحتم المثالى أن تؤسس التربية على الدين والأخلاق والمعقولات والجماليات.

٦ — يجب أن تهتم التربية بالنشاط الجسمى ، والنشاط الروحى ؛ أما النشاط الجسمى فيهتم بالعناية بالجسم ، وبالمهارات اليدوية ؛ أما النشاط الروحى فيجب أن يشمل النواحى العقلية ، والخلقية ، والجمالية ، والدينية .

الفلسفة « البراجماسية » أو العملية وأثرها فى التربية الحديثة

لا يستطيع « البراجماسى »أن يتقدم بأهداف تربوية ، والتربية فى نظره لا تتقيد بمعايير روحية يسعى لتحقيقها ، كما يسعى الرجل المثالى وراء أهدافه ، فليس للقيم والمعايير الروحية فى رأى أصحاب هذا المذهب وجود سابق ، ولكنها تنشأ فى أثناء القيام بالتجارب الناجحة ، وتتولد فى أثناء حل المشاكل المنوعة ، والغرض العام من التربية عنده : هو خلق المعايير الجديدة ، وإثارة الطفل ومساعدته على خلق معايير جديدة لنفسه .

« البراجماسى » لا يرى أن التربية هى الجانب الفعّال للفلسفة ، أو أنها صدى للآراء الفلسفية ، بل يرى أن الفلسفة هى التى تنجم عن التربية لا العكس ، فالفلسفة فى نظر « جون ديوى » « ليست تطبيقاً للأفكار معدة من قبل ، ولكنها صياغة صريحة للحلول الصحيحة لمشاكلنا العقلية ، والأخلاقية فى نظامنا الاجتماعى » ، وإن أحسن تعريف للفلسفة « أنها نظرية تربوية بأوسع معانيها » ودستور الفلسفة البراجماسية يمكن تلخيصه فيما يأتى :

أولا : مبدأ التربية عند «البراجماسيين»هو الطفل، وبيئته الطبيعية ، والاجتماعية والتفاعل بينهما هو الذى ينتج خبرته — وهنا تلتقى الفلسفة الطبيعية ، والفلسفة النفعية ، ولكن هذا اللقاء لا يتعدى نقطة البداية وهو الطفل إذ أن النفعية لا تتقيد بقيود الطبيعة فتجعل نمو الطفل ، وفقاً لقوانينها الصارمة ، بل تتركه يجرب ما شاء له أن يجرب ، ويتصل بالمجتمع اتصالا لا ترضاه الفلسفة البراجماسية ، وعلى المربى أن يتأكد دائماً أن الطفل معرض دائماً لهذا التفاعل الحر بينه وبين بيئته الطبيعية والاجتماعية معاً .

ثانياً : التربية فى نظر « البراجماسى » هى توجيه الدافع ، والقدرات الطبيعية .

لا لتحقيق المثل بل نحو تحقيق حاجات الطفولة فى البيئة ، ونتيجة هذه التربية هى تخريج عقل قابل للتشكل ، نشيط ، منتج فى جميع الأحوال ، والمواقف ، يستطيع أن ينشئ ، ويبدع .

ثالثاً : يؤمن « البراجماسيون » إيماناً عظيماً بالفرد وبالديمقراطية، ويؤمنون أيضاً بمقدرته العظيمة على التقدم ، واستعداده للوصول إلى درجة الكمال ، ويعتقدون أن هذه المميزات لا يمكن تحقيقها إلا فى جو اجتماعى ، وربما كان تفاؤل هذا المذهب فى خصائص الفرد ومقدراته يؤدى إلى إغفال الفروق الفردية ، ويستطيع كل أمريكى – نظريًّا – على الأقل أن يرشح نفسه لرئاسة الجمهورية فيقيم فى البيت الأبيض .

رابعاً : يهتم «البراجماسيون» بالطريقة أكثر من اهتمامهم بالأهداف ، ونظراً لأن «البرجماسى» هاجم طرائق التفكير الخاصة بالفلسفة القديمة ، فإنه أيضاً هاجم طرائق التدريس القديمة وهاجم التقاليد القديمة ، وندد بالنظم الموضوعة ، وعرضها للنقد ؛ والتمحيص .

خامساً : يعمل «البراجماسى »على أن يكون الطفل فى موقف إيجابى دائماً .

يرفض البراجماسى أن يكون الطفل تحت أقدام أستاذه مهما كان مركز هذا الأستاذ ؛ ويأبى أن يكون الطفل فى موقف سلبى يقبل آراء غيره ونتائج تفكير الناس بل يتطلب من الطفل أن يقف موقف الباحث المنقب عن الحقيقة ، يفكر ، ويجرب بنفسه ، ليكتسب دراية بمواجهة مشاكل الحياة ، ومعالجتها ؛ ليست التربية تعليم الطفل ما لا بد أن يعرفه ، ولكنها تشجعه ليعرف بنفسه نتيجة نشاطه العقلى ، والتجريبى ؛ فالمعرفة الحقيقية ليست معرفة جافة مستمدة من الكتب ؛ ولكنها قوة لمواجهة المواقف الجديدة ؛ فالبراجماسية تقدم العمل على التفكير .

سادساً : البراجماسية ورأيها فى عملية التعلم .

التعلم عن طريق الحياة هو أساس «البراجماسى» وعدته ؛ وهو ينصف المدرس الذى لا يثق بالكتب ثقة عمياء ؛ بل يعتقد أن الطفل يتعلم عن طريق النشاط أكثر من تعلمه عن طريق التلقين . وهذا المذهب لا يؤكد قيمة الناحية العملية فى تدريس المواد وحدها ؛ ولكنه يطالب بأن يوضع الطفل فى مواقف يصارعها وتصارعه حتى

يصل إلى الحقيقة نتيجة هذا الجهاد .

سابعاً : رأى «البراجماسى» فى المنهاج .

يهاجم «البراجماسيون» التقسيم التقليدى للمنهاج إلى علوم ؛ ومواد مختلفة ، بل إنه لا يرى فارقاً كبيراً بين مادة وأخرى ، لأنها جميعاً نواح من نشاط إنسانى يقصد به حل مشاكل البيئة التى لا تنقسم ؛ وبدلا من أن يطالب الطفل بدراسة المواد ؛ وموضوعاتها منفصلا بعضها عن بعض ؛ يجب أن تجعل المعرفة وحدة نشاط حية كما هى فى الطبيعة ؛ وأن تكون دراستها بحل مشاكل حيوية يسعى الطفل إلى حلها ؛ وينظر إليها من وجهة نظر عملية .

ثامناً : يؤمن البراجماسى بمبدأ التكامل فى المنهاج .

أما الرجل العملى فيرى أن مبدأ التكامل هو حياة التلميذ ، وتجربته بوجه عام ، ونشاطه الحالى بوجه خاص . إذ يلاحظ أن المعرفة ، والمهارة الإنسانية لها نواح عدة ؛ فمن التعسف تعيين ناحية واحدة من النواحى ؛ يدور حولها المنهاج ؛ ولكنه يوجه نظر المربى إلى أن يربى عقلا واحداً ؛ وأن يتكامل هذا العقل عن طريق النشاط الذى يبذله للوصول إلى غرض معين ؛ والطريقة « البراجماسية » تترك الطفل ليس لديه أدنى شك فى تداخل العلوم ؛ واعتماد بعضها على البعض الآخر .

والتعليم الثانوى فى أشد الحاجة لاتباع هذه النصيحة ؛ إذ أننا ننسى « أن المواد لم تكشف للغرض الدراسى ؛ لكنها وسائل وأدوات انتهى إليها الجنس البشرى من تجاربه كى يفهم العالم الذى يحيا فيه » ويصر « البراجماسى » على حل مشكلة التكامل حتى فى ميادين المعرفة العالية ؛ فلا يستبقى منها إلا ما هو نافع ومتصل بحياة التلميذ من مواده .

وهذا التكامل حسن ومقبول ، لا سيا فى عملية التعلم ؛ ولكن ما العمل ؛ وأمامنا مشكلة الامتحان ، ونحن نعتقد ونجيب عن هذا السؤال بأنه « إذا كانت الامتحانات نظاماً ثابتاً لا سبيل لتعديله ، فعلينا أن نمسك عن كل تفكير فى التربية وإذا كانت الامتحانات عقبة فى سبيل إصلاح التربية ، فلماذا لا نصلح الامتحانات ونزيل تلك العقبة بدل أن نقيد أنفسنا بقيود ثقيلة مصطنعة ؟ »

إننا نرفض أن يعارض هذه الفكرة نظام المدرسين المتخصصين ، فالرياضى يرى

الرياضة كل شيء ، ومدرس اللاتينية يرى اللاتينية كل شيء ، وهنا ينشأ الخطر ، وقد كان التدريس سائراً فى المدارس الابتدائية سيراً حسناً قبل وجود المدرس المتخصص ، لأن مدرس الفصل كان جعبة من المعلومات المختلفة ، يدرس كل المواد ، ولكن الأمور قد تغيرت هذه الأيام ، وأعربت معظم الدوائر التعليمية عن رغبتها فى وجود بعض التخصص فى المواد المختلفة لا سيما فى المدارس الثانوية إذ أن المدرس المتخصص مرجع يرجع إليه فى المشاكل التعليمية التى تنشأ عند دراسة مادة من المواد ، وبهذه الوسيلة وحدها يمكن أن تسير الدراسة فى المدرسة سيراً حسناً ، ويمكن تشجيع ذاتية التلميذ إذ أن المدرس المختص وحده هو الذى يستطيع أن يشجع مثل هذا التلميذ للتوسع فى دراسة مادة ما .

تاسعاً : التدريب الخلقى عند «البراجماسى» .

يقدر «البراجماسى» تقدير المسئولية أكثر مما تقدرها الفلسفة الطبيعية فالعمليون أو «البراجماسيون» يدعون إلى نشاط حر لا يذهب إلى حد الإباحية لأنه يقيم المدرس مقام المرشد الواعظ من ناحية ، ولأنه يرى أن النشاط الذاتى يؤدى إلى تكامل الشخصية ، وإلى تهذيب النفس ، هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى نستطيع أن نقبل المذهب القائل إن النشاط الحى الناجم من ذات الطفل يؤدى إلى تهذيب النفس لاستغراقها فى نشاط ذاتى صحيح ، يستدعى قدراً كبيراً من تهذيب الخلق ، ونحن نرحب بتدريب المواطن الذى ينتج من نشاطه فى المدرسة ؛ فالمدرسة جزء من المجتمع ، بل عليها أن تكون صورة صادقة منه .

عاشراً : إن طريقة المشروع هى أهم طريقة للتدريس تتميز بها «البراجماسية» .

وطريقة المشروع تفترض وجود مشاكل عملية فى الحياة تضعها أمام الطفل لتتحدى تفكيره ، ويسرع فى حلها بطريقة عملية ؛ وسنزيد القارئ تفصيلا عن هذه الطريقة فيما بعد .

وأخيراً وبعد أن استعرضنا المذاهب الفلسفية المختلفة وعلاقتها بالآراء الحديثة فى التربية ، نرى لزاماً علينا أن نضيف كلمة بسيطة عن العلاقة بين الفلسفة « والعلم » حتى تتم الصورة ، وتتضح .

الفلسفة والعلم فى التربية :

تتميز التربية الحديثة بنزعتها العلمية ، ولو أن « العلم » كقوة من القوى لم يغز ميدان التربية إلا فى القرن العشرين ، إلا أنه أثبت نجاحه ، وأثبت أهمية وجوده فى هذا الميدان ، ولقد كان مجال التقدم العلمى واضحاً فى تحليل المجتمع ، ذلك التحليل الذى أفاد منه إفادة عظيمة واضع المنهاج ، والذى أبان عن نفسه فى الكشف عن خبايا الطبيعة البشرية ، وفى تكوين وسائل القياس . والحقيقة التى لا مراء فيها أن المعلم يهدف إلى إعادة بناء التربية من جديد ، كما يهدف فى نفس الوقت إلى إعادة وتشكيل رخاء هذا العالم ، وهذه النزعة العلمية الجديدة كان لها من الآثار ومن الإنتاج الشىء الكثير ، وكان لا بد للفلسفة من أن تهيئ نفسها الروح لهذه النزعة العلمية الجديدة .

على أن حماس بعض كبار المربين « للعلم » قد خلق مشكلة جديدة هى مشكلة الصراع بين الفلسفة والعلم : وهؤلاء الذين يتحمسون للعلم يتسامحون مؤقتاً فى التربية ، وسيظلون كذلك حتى يحين ذلك الوقت الذى فيه تتقدم العلوم تقدماً عظيما ، وعندئذ يحل « العلم » ، وتحل النظريات العلمية محل الفلسفة ، وهم يعتقدون أن التربية تخطو بخطوات فسيحة كمهنة إذا ما طرقت مشكلاتها العلمية ؛ وخلاصة القول إنهم يهدفون من وراء كثرة الالتجاء إلى العلوم فى التربية أن يحولوها إلى « علم » له أسسه المشتركة بينه وبين العلوم .

فى ضوء هذا الموقف يبدو مهماً أن نبحث عن العناصر الأساسية فى تكوين علم من العلوم ، وبهذه الطريقة وحدها يمكن أن نصل إلى بعض مواطن القصور أو الضعف فى رأى أولئك الذين يريدون أن يخلقوا من التربية « علماً » لا « فناً » وعندئذ فقط نتمكن أيضاً من دراسة أهمية الفلسفة فى التربية .

أولاً : إن الحجر الأساسى فى « العلم » هو التحليل ، وهذا يتطلب دراسة جميع العوامل التى تمت بصلة ما للمشكلة التى ندرسها ، ويتطلب أيضاً بقاء هذه العوامل ثابتة ما عدا العامل المتغير ، وإذا أردنا تطبيق هذا فى التربية استحال علينا الأمر ، فقد يستحيل علينا أن نحلل جميع المشاكل التربوية بنفس الطريقة التى تطبق فى « العلوم » فالطفل وحدة معقدة التركيب ، له خبراته المعقدة ، هذا بالإضافة إلى أن

تلبية الطفل لبيئته إنما هى تلبية عامة تشمله ككل ، ومما يجعل التجربة العلمية مستحيلة أن الطفل وبيئته يتغيران من يوم إلى يوم ، ولا غرابة أن يقول « ثورنديك » وهو صادق فى هذا القول « إن دراسة طفل واحد فقط ؛ وتحليل شخصيته أمر صعب جداً يتطلب جهوداً جبارة لا تقل عن تلك الجهود التى تتطلبها دراسة قارة من الناحية الجيولوجية » .

ثانياً : يتطلب « العلم » أيضاً إبعاد « العنصر الإنسانى» عن التجربة وكبت أى تعصب أو أى تحزب ؛ وهذا لا يمكن تحقيقه فى الأمور التربوية : فالقيم الإنسانية تفرض نفسها على المربى ، فموقف الباحث التربوى يتأثر شعورياً ولاشعورياً باتجاهاته الاجتماعية ، والخلقية ، والدينية كما يتأثر كذلك بوجهة نظره الفلسفية ؛ فنوع المشكلة التى يختارها للبحث ، والنتائج التى يرمى الوصول إليها ، تتأثر جميعها بنظريته التربوية .

ثالثاً : يتطلب العلم أيضاً — عاملا هاماً — هو القياس الكمى الدقيق ، وهذا أمر ضرورى إذا أردنا أن نصل إلى أن نتجنب أي تخمين ؛ وأي رأى شخصى من التجارب . وكلنا نعرف مدى دقة الأجهزة التى تستخدم فى تجارب الكيمياء ؛ والطبيعة ومدى دقة البحث العلمى فى هذين الميدانين — وفى ميدان التربية نجد أن بعض المربين الذين قاموا بتطبيق الطريقة العلمية قد اكتشفوا أو ابتدعوا بعض الاختبارات المقننة لقياس بعض الصفات البشرية ، للكشف عن بعض أنواع التعلم على أن هؤلاء لم يلبث أن قام يعارضهم بعض المتحمسين من المصلحين التربويين مؤكداً لهم أن أجهزة القياس التى قاموا بها بتجاربهم ، والتى وصلوا عن طريقها إلى نتائجهم ، إنما هى بعيدة كل البعد عن الدقة ، ونتائجها لا يمكن الاعتداد بها ، وطالما كانت هذه الاختبارات لا تستحق الاعتراف بأنها وسائل حقيقية للقياس ، فإن الاعتماد عليها ، وعلى أمثالها يقف حجر عثرة فى سبيل الاعتراف بالتربية كعلم من العلوم الحقيقية ، وكثيراً ما يلجأ الباحث التربوى — دون أن يتأكد من صحة المعلومات الأولية التى يقوم عليها بالتجربة — إلى الأرقام ، وإلى الإحصائيات الخاطئة ليدلل على صحة ما يقول : ونحن نؤكد للقراء أن معالجة المعلومات التى تعوزها الدقة بالطريقة الإحصائية لا ينتج عنها مطلقاً حقائق علمية .

رابعاً : وبالإضافة إلى عدم دقة آلات القياس المستعملة ، نجد أن المشكلة

ما زالت قائمة ، وهى مشكلة القياس الكمى للشخصية ككل متكامل ، ومما لا شك فيه أن أساتذة علم النفس لا يدعون مطلقاً أن النجاح كان حليفهم فى قياساتهم الكمية لصفات الشخصية ، ونواحيها المختلفة ، كقياس عادات التفكير ، والمواقف العقلية ، والدوافع ، والثبات ، والتفاؤل ، والتشاؤم ، والطموح . . . إلخ فهذه النواحى المتعددة للشخصية لا يمكن فصلها ، وملاحظتها ، ولذلك نجد أن القياس الموضوعى المباشر لها أمر مستحيل . ويقول فى ذلك الأستاذ « جيتس » الباحث النفسى فى كتابه « مبادئ علم النفس » : لا يمكننا أن نحقق الشعور أو الخبرات الذاتية لا بالتحاليل السيكولوجية ولا بالرسوم والمخترعات الفوتوغرافية ، من ذلك نرى أنه من المستحيل أن ندرس جميع الحقائق المرتبطة بالخبرة الإنسانية بشكل يدعو إلى تحقيق الطريقة العلمية . فالإنسان نفسه لا يمكن اعتباره مجموعة من عناصر متعددة يمكن قياسها واحدة بعد الأخرى كى نصل فى النهاية إلى صورة كلية عن سلوكه؛ فسلوك الإنسان تحدده عدة عوامل كالصحة ، والطموح ، والذكاء ، والميول ، والدراسات ... إلخ . أما « العلم » وهو بطبيعته يعتمد على التحليل فلا يتناسب مطلقاً أو لا يمكن تطبيقه لقياس مجموعات متماسكة من عناصر مختلفة ، وبالجملة يمكن أن نقول إن القياس الكمى الدقيق لا يمكن تطبيقه على العناصر الأساسية التى تتكون منها الشخصية — هذا من ناحية — ومن ناحية أخرى لا يمكن تطبيقه أيضاً على مجموعة متكاملة من جميع العناصر .

خامساً : وثمة عامل آخر هام يتطلبه العلم وهو التقنين ، والتناسق : إن مبدأ التناسق يمكن أن يتحقق فى علم كالكيمياء ، والطبيعة والهندسة ، ولكنه أمر محدود فى علم الحياة ، وعلم الاجتماع ، والتربية حيث تكون خامة الدراسة كائنات حية متغيرة ؛ فالمدرسة تختلف عن المصنع إذ أنها تضم أطفالاً مختلفين كل عن الآخر فيما وهبه الله من خامات تتطلب علاجاً خاصاً ، تصرف النظر عن نوع الإنتاج ، ومما يزيد المشكلة إشكالا آخر هو أن هؤلاء الأفراد المتباينين يتعرضون لتغيير دائم فى مواقف الحياة المختلفة أو المتشابهة فهذا التغير الدائم فى الأفراد ، والتغير الدائم فى الفروق بين الأفراد هو الذى يعطل مبدأ التناسق فى التربية .

ولا تهدف التربية مطلقاً إلى الاستعانة بمبدأ التناسق فى عملها ، حتى ولو كان من الممكن تحقيقه ، فتأكيد مبدأ التقنين فى التربية معناه تعطيل مبدأ آخر هام هو

مبدأ تشجيع الذاتيات ، وتشجيع الفروق الفردية ، وهناك خطر عظيم إذا سلمنا بمبدأ كبت الذاتيات ، وطبع الأطفال بطابع واحد ، فهذا معناه إعدادهم لعالم راكد آسن أي إعدادهم لمجتمع أرستقراطى ، وإبعادهم عن المجتمع الديمقراطى الديناميكى ، ومبدأ التقنين فى التربية يتعارض كذلك مع روح البحث فى الأمور التى تدور حول الطفل ، وحول المدرس ، فمبدأ التنسيق إذا ما طبق داخل جدران الفصل خلق عنصر الآلية فى التدريس وفى التعليم . من ذلك يتبين لنا أن البحث العلمى عن طريق تشجيع مبدأ التنسيق ، والتقنين فى الأمور التربوية من شأنه أن يعوق نفسه ، ويقتل نفسه بنفسه .

مما تقدم يتجلى لنا أن تطبيق « العلوم » فى التربية أمر محدود ، فالعلوم وحدها لا يمكنها أن تحل مشاكلنا التربوية ، إنها لا تحل إلا المشكلات البسيطة المتصلة بالأمور غير الحيوية، تلك الأمور التى لا تتصل بالعقل البشرى أو بالسلوك الإنسانى بأى صلة، ونحن نتفق مع «كلباتريك» بأن التربية لا يمكن أن تصبح علماً حقيقياً بمعنى الكلمة ، فاعتماد « العلوم » على « التحليل » ، وعلى مبدأ « الموضوعية » ، وعلى « القياس الكمى » وعلى مبدأ « التنسيق » يحدد أثرها فى بناء مبادئ تربوية عمادها النمو الحتميق للفرد ككل ، ومعنى هذا أننا فى وضعنا للمنهج التربوى يجب علينا ألا نقتصر على « العلوم » فحسب بل يجب أيضاً أن نتجه إلى الفاسفة نستمد منها العون .

« فالفلسفة » ،و« العلوم » يتمم كل منهما الآخر فى المنهج التربوى . وليست المسألة مفاضلة بين « العلوم » وبين « الفلسفة » فى التربية لأن كلا منهما له قيمته ، وأثره فى ميادين التربية — ونحن لا نقصد من وراء هذا أن نقلل من قيمة — وأثر « العلوم » فى التربية بل نهدف أيضاً بجانب إبراز أهميتها إلى إيضاح وظيفة الفلسفة البارزة التى لا يمكن إنكارها ، والتربية اليوم فى حاجة إلى التوجيه ، وجميع زعماء التربية يصرخون اليوم الصرخة بعد الصرخة من أجل التوجيه ، ويمكن تشبيه الموقف التربوى اليوم . بموقف رجل تعوزه الفكرة السليمة عن الحياة الكاملة ، وتنقصه الحكمة فى صرف النقود ، وقد أتاه الحظ فكسب مبلغاً عظيما من المال . إن مثل هذا الرجل فى حاجة ماسة إلى النصيحة ، والتوجيه أكثر مما يحتاج إلى مصادر إضافية للثروة ، ونحن لا يمكن أن ننكر مدى الفائدة التى تعود على التربية من زيادة ثروتها العلمية ، ولكن ما تحتاج إليه التربية اليوم لا يعدو عنصر توجيه

استخدام الحقائق التى وصلنا إليها استخداماً صحيحاً ، وتحقيق مثل هذا الهدف هو من صلب عمل الفلسفة .

والفلسفة — بالإضافة إلى ما تقدمه من نقد حقيقى لنتائج الأبحاث العلمية ، وتكييف استخدامها — تمدنا أيضاً بمبدأ « التكامل » ؛ فبينما « العلوم » تتوقف على « التحليل » فإن الفلسفة تعمل على خلق التكامل بين النتائج التى يزودنا بها « العلم » وجدير بنا أن ننظر إلى كل من « الفلسفة » ، و « العلوم » عند وضعنا لمنهاج تربوى « فالعلم » لا يمكن أن نصفه بصفات « التقدم » أو « الركود » ، أو بصفات « الاجتماع » أو « ضد الاجتماع » أو بالصفات الأرستقراطية أو الديمقراطية ، ولكنه يستغل دائماً وفقاً للنظريات الفلسفية التى يزودنا بها المربى . ومما لا شك فيه أن « المربى العلمى » مثله كمثل « المربى الفلسفى » ، كل منهما له فلسفته الخاصة ويتبع فلسفة معينة ، حتى ولو كانت تلك الفلسفة خاطئة ، زد على ذلك أن فكرة الفرد عن الحياة الكاملة وعما يجب أن تكون عليه التربية تحدد تقدير الفرد لنتائج الأبحاث التربوية ، والخلاصة يمكن أن نقول ، ولو أن مادة المبادئ التربوية تتوقف على البحث العلمى إلا أن الفلسفة هى العلم الذى نتجه إليه لنطلب منه التوجيه فى إعادة بناء هذه المبادئ .

مما تقدم يتبين لنا أن المربى يحتاج إلى الفلسفة ، ويحتاج إليها خاصة بصفتها علم « القيم الإنسانية » ، تستطيع أن تمد المربى بالعون المثمر فى عدد من النواحى الهامة الفاصلة من نواحى عمله : فالفلسفة تساعد المربى على تحديد الأهداف الهامة للتربية ، كما قد تساعده على تحليل هذه الأهداف ، وتنظيمها ، كذلك يستطيع المربى بفضلها أن يكتسب الاهتمام بالدقة فى اختيار الألفاظ المستعملة فى أحاديث التربية والتعليم ، وأن يكسب هذه الألفاظ قوة موجهة ، وأن ينظر إلى الأساليب العملية للتربية ، والتعليم نظرة الفاحص الناقد وأخيراً تستطيع الفلسفة أن تمكن المربى من استنباط وسائل عملية جديدة تتفق والأهداف العامة للتربية . وأن يقدر النتائج المنتظرة عند استخدام هذه الوسائل .

مراجع
الفصل الرابع

1. Adams : Evolution of Educational Theory.
2. Adams : Modern Developments in Educational Practice.
3. Rusk : The Philosophical Bases of Education.
4. Watts : Education fer Self - Realization and Social Service.
5. Nunn : Education, its Date, and First Principles.
6. Holmes : What is and What Might be.
7. Dewey : Democracy and Education.
8. Kilpatrick : The Project Method.
9. Thomson : A Modern Philosophy of Education.
10. Stevenson : The Project Method of Teaching.

الفصل الخامس

الحركة العلمية وأثرها فى التربية الحديثة

نفاخر اليوم بأننا نعيش فى أوج عصر الحركة العلمية . ونفاخر أيضاً بنجاح الآراء العلمية ، وبسيطرتنا على قوى الطبيعة ، وننسى أن الكثير من الحقائق العلمية الحالية كانت فى يوم من الأيام من أعظم المكتشفات العلمية، وأنها سببت دهشة عظيمة يوم أن كشف عنها فى جميع الأوساط العلمية . وفى مستهل القرن السابع عشر اختتم « كامبانيلا » كتابه « مدينة الشمس » بالعبارة الآتية :

« إن عصرنا يحمل بين ثنايا المائة سنة الأخيرة منه تاريخاً أكثر مما كان يتحمله تاريخ العالم فى أربعة آلاف سنة من قبل » ، وعلى هذا الأساس يمكن أن نضع القرن ١٧ على قدم المساواة مع القرن العشرين من حيث النصر فى ميدان البحث العلمى . فهذا القرن — من حيث أثره فى إحداث ثورة فى ميدان الفكر التقليدى — يمكن أن نعتبره أشد خطراً من القرن العشرين .

ولقد حدث تقدم مضطرد فى وضع أساس للحركة العلمية الحديثة فى نهاية القرن السادس عشر ، والقرن السابع عشر ، إننا لم نقم التماثيل لمن اكتشف الرموز الرياضية الصفر ، ا ، ب، حـ ... إلخ على الرغم من أن مكتشفيها قد أفادوا المدنية الحديثة فائدة لا تقل — إن لم تزد — عما أفادته ممن رفع التاريخ من شأن بطولتهم . وحتى تاريخ التربية — شأنه فى ذلك شأن بقية التواريخ — كان يشير إلى هذا التقدم العلمى إشارة عابرة . ومما يزيد الدهشة حقاً إن التاريخ قد طنطن «لباكون» الذي لم يكن فى يوم من الأيام من مبتكرى الحركة العلمية ، فى حين أنه أغفل من حق المساهمين مساهمة فعالة فى تقدم المعرفة العلمية ، وإليك بعض الأمثلة :

أولا : حركات ابتكارية فى مجال الرياضة

١ — الرموز العربية

لقد تأثر الفكر الحديث تأثراً واضحاً باستخدام «الرموز» — بدلا من الأرقام — التى اكتشفها العرب ، ذلك الاكتشاف الذى جعل حساب الأرقام الكبيرة أمراً

ميسوراً ، فمنذ نهاية القرن الثالث عشر نجد أن القارة الأوربية تستخدم « الرموز العربية » ، ولم تأت سنة ١٥٠٠ م . حتى كانت الرموز المستخدمة قد ثبتت وأصبحت هى نفس « الرموز » التى نستخدمها إلى يومنا هذا ، وقد بدأ استخدام هذه الرموز — كما هو العادة — خارج جدران المدرسة قبل أن تبدأ المدارس فى فتح أبوابها لها . فقد استخدم أولا فى التجارة وفى مسك الدفاتر ، وفى عمل التقاويم ، والنتائج . وقد كانت النتائج عظيمة الأهمية لا سيما فى تحديد أيام المواسم والأعياد .

٢ — الكسور العشرية

ولقد كانت الخطوة الثانية فى تسهيل استخدام الأرقام هو اختراع رقم الصفر ؛ فأول من استخدم الكسر العشرى هو « سيمون ستيفن » الرياضى الهولندى المشهور وكان ذلك سنة ١٨٨٥ م .

٣ — الجبر

وقد لعب « الجبر » دوراً خطيراً فى تقدم « العلوم » ، ويجوز لنا أن نسميه باسم « الحساب المعنوى » ولقد كان لـ « كاردان » الرياضى الإيطالى المشهور أعظم فضل فى تقدم هذا العلم إذ أنه فى سنة ١٥٤٥ قد تمكن من كتابة رسالة عن الجبر معروفة باسم « الفن العظيم » وفيما بين سنة ١٥٤٥ وسنة ١٦٠٠ وضعت الرموز الحالية لهذا العلم ، أما « ديكارت » فقد أدخل استخدام الرموز ا ، ب ، حـ كرموز تدل على أرقام معنوية ، على أن عدم معرفة هذه الرموز من قبل هو الذى عطل القدامى عن التقدم فى هذا المضمار .

٤ — اللوغاريتمات

كان لاكتشاف « اللوغاريتمات » أثر عظيم فى تقدم معلومات الجنس البشرى ، ويرجع الفضل فى اكتشافها إلى « سيرجون نابير » ، الرياضى الأسكتلندى ، وقد أصدر مؤلفه سنة ١٦١٤ ، وقد أفدنا من اللوغاريتمات فائدة عظيمة فى ميدان الفلك ، وغيره من العلوم .

٥ — الهندسة وحساب المثلثات

لقد حدث تقدم عظيم فى هذا الميدان فى نهاية القرن السادس عشر وفى مستهل

القرن السابع عشر ، ولقد وضعت مصطلحات هذه العلوم على يد أئمة الرياضة ثم عم استخدامها فيما بعد على أن إنشاء كراسى الأستاذية الخاصة بالرياضة فى الجامعات الأوربية فى ذلك الوقت ، كان من شأنه أن زادت المعرفة الإنسانية فى هذا المجال الرياضى هذا بالإضافة إلى أن هذا التفكير الرياضى قد أدى إلى اختراع آلات كثيرة للقياس الرياضى الدقيق.

ثانياً : الطباعة

لا يمكن مطلقاً أن ننكر أثر الدور العظيم الذى قامت به الطباعة فى نشر الأبحاث العلمية ، والمبتكرات الرياضية ، ويعبر « بول » عن هذا الأثر فى العبارة الآتية :

« إن اختراع الطباعة قد جعل نشر الأبحاث أمراً ميسوراً ، وإنه لحقيقة واضحة أن نلاحظ أنه قبل اختراع الطباعة كان الكاتب لا يعرف عنه إلا بعض القراء المتصلين به ، فكتاب القرون الوسطى كان لا يعرف عنهم إلا نفر بسيط من معاصريهم. ولم يكن هناك وسيلة عن طريقها يمكن أن يتصل برجال البحث العلمى وإلى هذا السبب يعزى عدم انتشار رياضة القرون الوسطى » .

وأول كتاب فى الحساب مطبوع ظهر فى « تريفيزو » بالقرب من « فنيس » سنة ١٤٧٨ ، وبعد ذلك بقليل صدر أول كتاب للحساب ، والجبر متصلين ثم ظهرت بعض كتب للحساب فى شمال أوربا ، وأول كتاب للحساب بالإنجليزية كان للمؤلف « روبرت ركورد » حوالى سنة ١٥٤٠ .

وعلى ذلك يمكن أن نقول إنه ببداية القرن السابع عشر وضعت المبادئ الأساسية لعلوم الحساب ، والجبر ، ونظرية المعادلات ، وحساب المثلثات . . . ولم تثبت لغة هذه المواد إلا قبيل نهاية هذا القرن .

ثالثاً : الفلك

إن اهتمام الناس بدراسة حركات النجوم نشأ من عنصر العجب أو الدهشة ثم زاد هذا الاهتمام نتيجة لعدة عوامل منها :

١ — رغبتهم فى الوصول إلى ما يساعدهم على الدقة المتناهية فى حساب تقويمهم ونتائجهم ، فهذه الدقة لا تساعدهم فى حساب مواعيد الزراعة ، والحصاد فحسب

ولكنها تساعدهم أيضاً فى حساب مواعيد المواسم ، والأعياد الدينية وبذلك ارتفع شأن الفلك لطلاب العلم ، وللرأى العام ، وباكتشافات ، «كوبرنيكس» أمكن وضع أساس علمى لعلم الفلك فى سنة ١٥٤٣ تلك النظرية التى لاقت معارضة كبيرة من رجال الدين ومن كبار رجال العلوم ، ولكن على الرغم من ذلك نجد أنها وطدت أقدامها تدريجيًّا ، ويتجلى هذا من كلام « كيبلر » الذى افتخر فى سنة ١٥٩٦ بأن جميع رجال الفلك أصبحوا اليوم يؤمنون بنظرية « كوبرنيكس » ولم يأت منتصف القرن السابع عشر حتى كانت نظرية « كوبرنيكس » قد ثبتت أقدامها وقبلها الجميع ، ومن الأسماء اللامعة فى الفلك فى ذلك الوقت « كيبلر » ، « تيكوبريه » و « جاليليو » و « نيوتن » ، ولقد ساهموا مساهمة فعالة فى زيادة ثروة الإنسان العلمية عن الفلك ، ولم يمض أكثر من ١٥٠ سنة بين نشر مؤلف « كوبرنيكس » على « ثورات الأجرام السماوية » فى سنة ١٥٤٣ وبين نشر مؤلف « نيوتن » عن « مبادئ نيوتن الرياضية عن الفلسفة الطبيعية » فى سنة ١٦٨٧ ، فبتطبيق مبادئ الرياضة على هذا الموضوع أمكن الوصول إلى حقائق علمية عظيمة لم يتمكن القدامى من الوصول إليها : « فكوبرنيكس » أحدث تطوراً فكريًّا عظيما بنشر نظريته المشهورة بأن « الشمس مركزها هذا العالم » أما « كيبلر» فتمكن عن طريق الحساب الرياضى أن يكتشف مجرى أو مسير الأجرام السماوية ، وبذلك أصبح فلكيًّا واسع المعرفة فعن طريق الرياضة أمكن تدعيم الحقائق المرئية ؛ أما « جاليليو » فقد استخدم « المجهر » التليسكوب ، وحمل علم الثورة والتحدى فى ميدان الفلك ، والطبيعية بشكل جذب أنظار العالم .

رابعاً : العلوم الطبيعية

أما التقدم فى مجال العلوم الطبيعية فقد كان أكثر بطءاً منه فى المجال السابق . ولقد بدأت هذه الحركة على يد « ستيفن » ، وقد كان من السباقين فى مضمارها بعد « أرشميدس » . وقد أعقبتها حركة تقدم فى مجال الديناميكا ، والاستاتيكا ، الهيدروتيكا وغيرها من مجال العلوم الطبيعية ، وقد ألف « وليم جيلبرت » كتاباً عن المغناطيسية ساعد هذا الكتاب على دراسة النظريات الكهربائية . فالتقدم العظيم الذى حدث فى القرن السابع عشر محوره تغير الفلسفة الطبيعية إلى فلسفة

تجريبية ، ولقد كان كل من « هارفن » و « تورشللى » و « بويل » مشغولين فى الكشف عن أبحاث جديدة .

هذا ، ولقد أدى التقدم العلمى إلى اختراع وسائل قياسية جديدة ، فعرف « الترمومتر » سنة ١٥٩٧ ، وفى منتصف القرن السابع عشر عرف « التلسكوب » و « والميكروسكوب » المركب ، و « الميكرومتر » ، و « الترموسكوب » ، و « البارومتر » ، والمضخات الهوائية ، وبندول الساعة ، وغيرها من الاكتشافات الحديثة ، وبدون هذه المخترعات العلمية ما كان العالم قد وصل إلى أي تقدم فى العصر الحاضر ؛ هذا ولا يمكن أن ننكر الدور الذى قامت به الرموز والعلامات المعروفه باسم « الأجهزة الفلسفية » فى تقدم الرياضة ، وتقدم العلوم الأخرى .

خامساً : الجغرافيا

على أن هذا التقدم العلمى للمدنية الذى وصلت إليه فى القرن السابع عشر ، لم يهمل علم الجغرافيا ؛ فتقدم هذا العلم مرتبط أشد الارتباط بتقدم علم الفلك ، وعلم التاريخ ؛ فلقد عمل أحد البحارة الألمان كرة أرضية بين فيها أن العالم أو الأرض كروية ، وكان ذلك فى سنة ١٤٩٢ ، ولكن هذا البحار الألمانى كان يجهل تماماً وجود الأمريكتين أو المحيط الهادى . وبعد ذلك بما يقرب من قرن من الزمان يتخصص « ماركيتور » فى دراسة الجغرافيا الرياضية ، ولقد قام بعمل خرائط ، وكرات أرضية ، وآلات فلكية ، وفى سنة ١٥٩٥ أصدر ابنه الأطلس الأول الذى زاد من اهتمام الناس بالجغرافيا ، والذى أدى أيضاً إلى إدخال علم الجغرافيا ضمن مواد الدراسة بالمدرسة .

سادساً : العلوم الطبية وعلوم الحياة

لم يحدث تقدم علمى فى مجال العلوم الطبية منذ ألف سنة ؛ فلقد ظل « هيبوقراط » و « جالن » ومؤلفاتهما مسيطرة على العقول ، وفى النصف الأول من القرن السادس عشر تمكن « فيزاليوس » من أن يصدر رسوماً خاصة بقطاعات فى الجسم البشرى ، ولقد لاقى هذا العلم نجاحاً عظيما فى إيطاليا ، وارتبطت به علوم أخرى ، كالتشريح ، والطب ، والهندسة ، والفن ، والرياضة ؛ وفى سنة ١٦١٦ تمكن « هارفى » الطبيب الإنجليزى المشهور من كشف الدورة الدموية ، ولقد

أصبح علم النبات جزءاً هاماً من العلوم الطبيعية — ولقد حدث تقدم عظيم فى تقسيم النباتات وفى معرفة خواصها .

أما التقدم الحقيقى فى علم الطب فقد حدث فى القرن السابع عشر عند ما بدأ علم الطب ينفض عن نفسه شعوذة السحر ، والفلك ويفكر فى الأسباب المادية لانتشار الأمراض ، ولكن لم يحدث تقدم حقيقى حتى تقدم علم الفسيولوجيا ، والتشريح وذلك عن طريق استخدام الميكروسكوب الذى فتح الطريق إلى ذلك .

سابعاً — العلاقة بين الرياضة والعلوم الطبيعية والفنون

لم تتقدم الرياضة ولم تتقدم العلوم منفصلة إحداهما عن الأخرى . فكل منهما قد لعب دوراً كبيراً فى تقدم العلم الآخر . فالرياضة البحتة ، والرياضة التطبيقية والطب ، والفلك ، والجغرافيا ، وفن البناء ، والفن ، قد تقدمت جميعها يداً بيد .

ومما لا شك فيه أنه فى الأيام الأولى قد اقتصرت المراكز التجارية فى حساباتها الرياضية على ما تتطلبه التجارة ، وحسابات مسك الدفاتر ، والتقويمات البسيطة ، وعن طريق المصادفة ظهرت أبحاث « كوبرنيكس » و « فيزايلوس » فى الفلك ، و« جاردانز »فى الجبر ،وكان مما يثير الدهشة حقيقة أن هذه العلوم ارتبطت بعضها ببعض ارتباطاً شديداً ، ولقد ساعد تقدم الرياضة على توسع معلومات الإنسان عن هذا العالم ، كما أن لغة « ديكارت » وضعت الحجر الأساسى للغة التفكير العلمى ، ومما ساعد على تقدم الرياضة العالية علاقتها بعلم الطب ، وبعلم دراسة النجوم ، فكبار أساتذة الرياضة أمثال « كاردان » و « ريكورد » و « وريجنوموتانس » و« كوبرنيكس » كانوا طلاب طب — ولقد كانت العقيدة الشائعة فى ذلك الوقت « أن الطبيب بدون معرفة للنجوم مثله كمثل العين التى لا يمكن أن ترى » .

ومعظم كبار المفكرين فى ذلك الوقت كانوا يؤمنون بعلم دراسة النجوم ؛ فلقد قبله « بيكون » ، ولقد عاش فيه «كيبلر » الفلكى الشهير ، فكان يكشف عن طوالع السعد ، ومما يزيد الأمر دهشة أن الجامعات فى ذلك الوقت فتحت أبوابها للمنجمين ، ولم تبدأ شوكة علم دراسة النجوم تقل إلا بعد انتهاء القرن السابع عشر .

هناك علاقة بين الرياضة وبين الفن . ويمكننا أيضاً أن نفهم العلاقة الوثيقة بين الرياضية ، وهندسة البناء . ولكن يعز علينا أن نفهم فضلهما على علم النحت ،

والنقش ومع ذلك يمكننا أن نرى أن كبار رجال الفن أمثال « دافنسى » و « روفائيل» و « ميشيل إنجلو » كانوا شغوفين شغفاً عظيماً بالرياضة ، وأن « دافنسى » وهو أكثرهم عبقرية كان له فضل عظيم على فن هندسة البناء ، وعلى الجيولوجيا ، وعلى الهيدروستاتيكا ، وقد اخترع آلة طائرة ، وكان أول مهندس علمى ، أما « ديورير» فقد ألف كتاباً عن الرياضيات ، وقد تمكن هذان الرجلان من الكشف عن حقيقة هامة ، وهى أن الفن يخضع لقوانين التوقيت والنسبية ، وهذه القوانين هى بطبيعتها قوانين رياضية .

وعلى ذلك يمكن أن نقول إن العصر الذهبى للحركة العلمية فى العصور الحديثة قد بدأ سنة ١٥٤٣ ، وانتهى سنة ١٦٨٧ أى أنه استمر ما يقرب من قرن ونصف قرن ولقد كان التقدم عظيما فى مجال الفلك ، والرياضة والطب ، أما تطبيق الرياضة على الفلك — الذى كان له أعظم الفضل فى الكشف عن حقائق العالم الطبيعى — فقد بلغ أوج عظمته فى تطبيق قوانين « نيوتن » سنة ١٦٨٧ — ومما هو جدير بالملاحظة أنه فى وسط هذا الخضم العظيم من المعرفة التى هبطت على الإنسان فى هذا العصر كان للعلوم الرياضية القدح المعلى . فلقد حلت الرياضة محل الفلسفة ، وعلوم الدين ، على أن ارتباط التفكير الهندسى بالملاحظات الحسية فى مجال الفلك والطبيعة ، كان من أعظم الانتصارات التى سجلها العقل البشرى . فقوانين « نيوتن » فى الميكانيكا قد أمدت البشرية بما حقق أحلامها من دراسة للعالم الطبيعى .

وثمة مظهر هام آخر ارتبط بتلك الحركة العلمية الحديثة ، وهى أن هذه العلوم الحديثة كانت تدرس بثقة ، وبتأكيد لم تصل إليه الكتابات القديمة ، ولا فلسفة الحركة المدرسية . وظهرت كتابات « أرسطو » التى ظلت حتى ذلك الوقت موضع الإلهام لكبار المفكرين مليئة بالأخطاء فلقد اكتسب الإنسان ثقة بنفسه — ولقد كان — « ليونارد دى فنسى » (١٤٥٢ — ١٥١٩) ذلك العالم العبقرى الذى نبغ كنقاش ، ونحات ، ومهندس ، ومعمارى ، وطبيب ، وبيولوجى ، وفيلسوف — هو أول من فهم الحركة العلمية الحديثة على أصولها ، ويتجلى ذلك من مأثور قوله « إن العلوم تزيل الشك وتزود الإنسان بالقوة » .

ثامناً – مشكلة الملاءمة بين الإنسان وبين البيئة .

يؤكد جماعة البيولوجيين الحقيقة الآتية : وهى أن الملاءمة هى مشكلة الكائن الحى الرئيسية من الميلاد إلى الوفاة ، ولقد أثبت علماء الأنثروبولوجيا والمؤرخون أن هذه الحقيقة تنطبق انطباقاً تاماً على الإنسان ، ويلخص « هوشيه » الفيلسوف الصينى الشهير هذا الموقف قائلاً : « إن مدنية جنس من الأجناس هى خلاصة قدرته على ملاءمة نفسه لبيئته » .

وجدير بنا أن نلاحظ أن مشكلة ملاءمة الإنسان لبيئته أكثر تعقيداً من مشكلة ملاءمة الحيوان لهذه البيئة ؛ فبيئة الإنسان قوامها الناس ، والأفكار والأشياء ؛ فالمشكلة التى تواجه الإنسان لا تقتصر على مجرد ضمان الطعام ، والمأوى ، والكساء كغيره من الحيوان ، ولكن عليه أيضاً أن يساير وينسجم مع غيره من بنى جنسه كما عليه أيضاً أن يلم بالنواحى الثقافية لهذا الجنس ، عليه أيضاً أن يوفق بين الرغبات والدوافع الباطنية التى تعلن الحرب بعضها على بعض فى أعماق نفسه ، مما تقدم يتبين لنا أن الإنسان عليه – بالإضافة إلى ملاءمة نفسه طبيعياً أن يلائم نفسه سيكولوجياً ونفسياً ، واجتماعياً .

على أن مركز الإنسان الممتاز على سطح الأرض يمكن أن يعزى إلى قدرته على القيام بالملاءمة الضرورية لما وهب من جهاز عصبى مرن ممتاز ؛ وبما وهب من يد قادرة على التشكيل – من أجل ذلك تمكن الإنسان من ملاءمة نفسه عن طريق تغيير نفسه وعن طريق تغيير البيئة المحيطة به .

ونجاح جهود الإنسان فى تغيير بيئته الطبيعية بحيث تصبح محققة لرغباته وخادمة لحاجاته ، هذا النجاح أصبح ملحوظاً خلال القرنين الماضيين ؛ فمدنيتنا الحالية أصبحت تعتمد على الآلات وعلى العلوم التجريبية ، ما فى هذا من شك ومنذ ما يقرب من مائة سنة ، ونتيجة للتطبيق العملى للعلوم أمكن تغيير بيئة الإنسان الطبيعية ، وقبيل انتهاء القرن التاسع عشر تمكن « لويس باستير » وهو من أئمة الحركة العلمية فى ذلك العصر من أن يقول :

« إن العلوم – فى هذا القرن – أصبحت مصدر ثروة ورخاء الأمم كما أصبحت المصدر الحى لكل تقدم ، إن ما يدفعنا إلى الأمام لا يعدو أن يكون

بعض الاكتشافات العلمية ، وتطبيقاتها العملية » .

هذا ولا يفوتنا أن نذكر أنه وإن كانت « العلوم » قد تغلبت على الكثير من المشاكل الهامة إلا أنها قد تركت أيضاً مشاكل أخرى هامة لم تحل بعد؛ كما أنها خلقت مشاكل خاصة بها ، كما لا يفوتنا أن نقول إننا نشك فيما إذا كان الإنسان نفسه قد تمكن من ملاءمة نفسه مع هذا العالم السريع المعقد الذى خلقه بنفسه ، ولقد وصل المؤرخ الأمريكى المشهور المعروف باسم « تشارلز بيرد » إلى الحقيقتين الهامتين الآتيتين[1] :

أولا : إن حقائق السياسة ، والقانون ، والدين والجنس والفن ، والأدب — جميع ميادين الثقافة — إما أن تلائم نفسها أو تفلس أمام الضغط المتزايد للعلوم ، والآلات .

ثانياً : إننا بفهمنا لسير الحركة العلمية ؛ وبفهمنا للآلات نتمكن من جمع شتات هذا العالم المتناثر ، ونخضعه للنواحى الروحية .

بعبارة أخرى إن عصر التقدم العلمى قد سبب للتربية مسئوليات جديدة وفرصاً جديدة.

العلوم والتربية

ولا غرابة بعد هذا أن نلمس نجاح العلوم ومدى تأثيرها فى التربية — لقد خلقت الآلة عوامل تربوية جديدة كالصحف ، والمجلات ، والمذياع والسينما ، وكالمعتاد تأخرت المدرسة فى الإفادة من هذه الأشياء وتخلفت عن النظريات التربوية التى كان ينادى بها قادة التربية ، خذ لذلك مثلا : « جون ديوى » ذلك المفكر العظيم قد أكد القيمة الوظيفية للمعرفة وعبر عن أهداف التربية « بالنمو » و « بالملاءمة » مستعيراً هذه التسمية من مجال البيولوجيا ، ولقد أصبح من الواضح لكل إنسان أن تعقد الحياة الحديثة قد ألهب الحاجة إلى التوجيه التربوى والتوجيه المهنى ، كما ألهب أيضاً الحاجة إلى التعاون ، والتضافر ، على أن التغييرات السريعة فى طرق المعيشة قد حتمت الحاجة إلى استمرار التربية التى تمتد فيما وراء مدة التعليم العادية ، كما تطلبت التفكير الناضج السليم .

فأى منهج تربوى يراد به مساعدة المتعلم لفهم نفسه ولفهم عالمه يجب أن يعترف بمكانة « العلوم » ؛ فالرجل المثقف يمكنه أن يفهم أن العلوم عمادها الطرق المختلفة التى وصل إليها الإنسان بعد جهود طويلة من الكشف ، والتنظيم ، والتحقيق ، وترجمة الحقائق المرتبطة بالعالم الذى نعيش فيه وبالمجتمع الذى يعيش فى هذا العالم .

وسيعلم الرجل المثقف أن استخدام الطرق العلمية قد أحدث تغيرات خطيرة فى طرق معيشة الإنسان وفى تفكيره ، وأن هذه الطرق هى الوسائل العامة التى يستغلها الإنسان لزيادة تقدمه ، وسيعرف أيضاً أن معظم التقدم العلمى كان عماده القياس الدقيق ، والحساب المضبوط ، وأن الرياضة أصبحت ضرورية جداً للبحث العلمى ، وسوف يلاحظ أيضاً أن مشاكل الحياة الاجتماعية ، والحياة الطبيعية يجب أن نعالجها بالطرق العلمية ومن وجهة النظر العلمية .

طبيعة الاتجاه العقلى نحو العلوم

يجب أن نفرق بين أمرين هامين هما الاتجاه العقلى نحو العلوم وبين الطريقة العلمية ؛ فلا يتمكن الإنسان من استخدام الطريقة العلمية دون أن يكون لديه الاتجاه العقلى نحو العلوم . فى حين أن الإنسان قد يكون لديه الروح العلمية وقد لا يستعمل الطريقة العلمية ؛ فمثلا « فرانسيس بيكون » — وهو من المعاصرين « لجاليليو » — لم يقم بأى اكتشاف علمى ، ولكن كان مشبعاً بروح العلوم التجريبية الحديثة التى أصبح من أعظم المنادين بها .

ويتميز الباحث العلمى بما وهب من عقل يميل إلى البحث ، ومن ميل للاستطلاع العقلى ، ومن ظمأ للمعرفة — كما يمتاز بصفات الصبر ، والحذر ، والنظام.

وينادي كثيرون بأن يصبح « الاتجاه العلمى » هدفاً من أهداف المدرسة الجديرة بالاهتمام ، ويعبر عن هذا الاتجاه كل من « كولدول » ، « وسلوسون » منذ أكثر من ربع قرن قائلين .

« لقد كان للحركة العلمية أثرها النافع ، وأثرها الخطير الذى لمسه كل من يعيش فى هذا القرن ، فلاأقل من أن تستفيد المدرسة من هذه الحركة العلمية الحديثة بتكوين اتجاهات عقلية خاصة قوامها التفكير السليم ، والحكم السديد ، والعمل المتزن ، تلك الاتجاهات التى تعمل العلوم الحديثة على تزويد أبناء هذا الجيل بها ونتتقل بالقارئ الآن إلى دراسة الأهمية التربوية للطريقة العلمية .

الأهمية التربوية للطريقة العلمية

أما عن طبيعة الطريقة العلمية فيؤكد لنا « برتراند رسل » أن روح هذه الطريقة قوامها كشف المبادئ العامة عن طريق دراسة الحقائق الخاصة ، ويصف

هذه الطريقة قائلاً : إنه لكى نصل إلى حقيقة قانون من القوانين العامية لا بد من المررو فى مراحل ثلاث هى :

أولا : دراسة الحقائق الهامة .

ثانياً : فرض الفروض التى – إن صحت – لا بد أن تؤدى إلى حل من الحلول يتفق وهذه الحقائق .

ثالثاً : استنباط نتائج من هذه الفروض يمكن اختيارها عن طريق الملاحظة .

ومما لا شك فيه أن « برتراند رسل » حين وضع هذه المراحل الثلاث كان تفكيره منصباً على العلوم البحتة لا على العلوم التطبيقية ، ومما لا شك فيه أيضاً أن الاثنين مرتبطين أشد الارتباط ، وأن كليهما يستخدم نفس الطريقة ، فهما لا يختلفان إلا فى الهدف ، فالعلوم البحتة تهدف إلى فهم الإنسان ، وفهم بيئته ، أما العلوم التطبيقية فتهدف إلى التنبؤ بسلوكهما وضبط هذا السلوك ، ولكن مما يؤسف له حقيقة أن الإنسان كان بطيئاً جداً فى تقدير الإمكانيات التى وضعتها أمامه الطريقة العلمية وفى الإفادة منها :

ولما كان الإنسان بطيئاً فى تقدير الإمكانيات التى وضعتها أمامه الطريقة العامية فلا أقل من أن يتقدم رجال التربية والقائمون على شئونها من اتخاذ الطريقة العامية هدفاً واضحاً من أهدافهم ، فالمهارة العلمية أو القدرة العامية تتطلب من أبناء هذا الجيل فهماً للطريقة العلمية ، وخبرة تامة بتطبيقها ، وينادى « جون ديوى » بأن العلوم كطريقة يجب أن تنفث من روحها فى كل مادة من مواد الدراسة : فأى نوع من أنواع التعلم يجب أن يكون قوامه مشكلة من المشاكل ، والمشكلة فى نظر « ديوى » ومدرسته حالة حيرة وارتباك تبعث فى نفس المتعلم رغبة فى حلها ولا تقف هذه الرغبة إلا بعد أن يصل إلى الحل ، أى بعد أن يصل إلى حالة اقتناع ، وقد يصل المتعلم إلى هذه الحالة إما عن طريق « المحاولة والخطأ العمياء » أو عن طريق التقليد المقصود ، أو عن طريق التفكير المستنير .

وقد تمكن « جون ديوى » من تحليل العملية التفكيرية ، وتمكن من بيان خطوات التفكير الخمس التى قد يتصادف أن يحدث خطوتان أو أكثر منها فى وقت واحد

وقد تتكرر بعض هذه الخطوات مرات عدة : وهذه الخطوات هى :

أولا : الشعور بالمشكلة أو بحاجة ملحة فيشعر الفرد بدافع قوى لأن سلوكه قد وقفت فى طريقه مشكلة ، ينتج عنها حالة اختلال اتزان الفرد نحو البيئة .

ثانياً : يبدأ الفرد فى البحث عن حل لهذه المشكلة — فيعصر المشكلة عصراً بدقة ، وبعناية ، ويحاول أن يترجم الموقف فى ضوء خبرته السابقة ، ويبدأ أيضاً يبحث عن العناصر الهامة التى تساعده فى حل المشكلة .

ثالثاً : ثم تبدأ الفروض تبرز ، وتبدأ سلسلة من الحلول تتفتح فى الأفق وقد لاحظ كبار رجال الحركة العلمية أن الحلول الفجائية قد تظهر فى فترات الهدوء النسبى التى تعقب فترة التفكير ، والإجهاد العظيم لحل المشكلة ، وربما كان هذا العامل من أهم العوامل ، التى من أجلها يجب ألا تتسرع الطريقة العلمية بل يجب أن تسود « روح الحرية » ، تلك الروح التى تميز الديمقراطية الحديثة .

رابعاً : أما المرحلة الرابعة فعمادها دراسة الفروض دراسة حقيقية ، ووزنها وتقديرها ، وقد يتطلب هذا دراسة النتائج المترتبة على كل حل من الحلول المقترحة وقد يتطلب أيضاً القيام بتجارب خيالية أو الرجوع إلى كتب معينة أو إلى سجلات مدونة ، وفى هذه المرحلة نحن نتخلص من الفروض التى قد لا تساعدنا فى الوصول إلى النتائج فلا يبقى منها إلا فرض واحد هو الذى يؤدى إلى الحل .

خامساً : أما المرحلة الخامسة فتشمل الحل العملى ، فيعمل الإنسان على دراسة هذا الحل وتجربته ، فإذا ثبت نجاحه قبله الإنسان ، ولا يبقى بعد هذا أمام المتعلم إلا أن يقوم بتعميم خبرته بحيث يستفيد من المواقف المتشابهة فى المستقبل ، وإذا لم تثبت صحة هذه الفروض فعلى المتعلم أن يحاول غيرها ، ويقول « جون ديوى » فى ذلك: « إن الإنسان المفكر حقيقة يتعلم من فشله كما يتعلم من نجاحه » ، ومن هذا يتبين لنا أن الخطوات الأربع الأخيرة قد يضطر المتعلم إلى تكرارها أكثر من مرة .

مما تقدم يتبين لنا أن خطوات التعلم عن طريق التفكير المستنير تساير الطريقة التى يستخدمها الباحث العلمى المجرب . فالباحث العلمى المجرب يبدأ أيضاً بمشكلة من المشاكل ، ويعمل على جمع وتنظيم الحقائق الهامة ، ثم يعمل على دراسة كل ما

يجد أمامه من فروض ثم يتناول الفرض الذي يتصور أنه سيوصله إلى الحل بالتحقيق التجريبي .

مشكلة التربية كعلم

ومن هنا نتقدم بالقارئ إلى « دراسة التربية كعلم » : إذا كانت هذه المشكلة ما زالت محلا للأخذ والرد بين كبار رجال التربية، فإلى أى حد يمكن أن نسلم بالتربية كعلم ؟ إنه من الواضح جلياً أن التربية علم بالقدر الذى تتمكن فيه التربية من استخدام الطرق التى تتبعها العلوم ، فمن هذه الطريقة تمكنت التربية من جمع الكثير من الحقائق عن طريق الملاحظة المنظمة ، كما تمكنت أيضاً من الوصول إلى بعض المبادئ التفسيرية التى يمكن تحقيقها تحقيقاً تجريبياً ، ويؤكد بعض المتحمسين أن التربية اليوم قد أصبحت علماً بكل ما يحمله العلم من معنى . إلا أننا نلاحظ أن تقدم التربية فى هذا الاتجاه لم يحدث إلا بعد سنة ١٩٠٠ ، وعلى هذا يمكن أن نقول إن التربية بدأت منذ بداية القرن العشرين تعمل على الإفادة من فلسفة وطرق عصر الآلة ، وربما كان هناك عوامل كثيرة هيأت أو ساعدت على الوصول إلى هذه النتائج ، وربما كان من أهمها :

أولا : الحركة التجريبية التى قامت فى ميدان علم النفس ، والتى شملت القيام بتجارب كثيرة على تعلم الحيوان ، والإنسان ، التى رمت إلى بناء طرق التعليم على أساس علمى سليم .

ثانياً : حركة القياس فى التربية : وما تبعها من قيام طرق الإحصاء ، وطرق استخدام الآلات لقياس التعلم ، والميول ، والتحصيل المدرسى ، تلك الطرق جعلت فى الإمكان تطبيق طرق العلم التجريبى على دراسة مشاكل التربية .

وعلى ذلك يمكن أن نقول إنه منذ سنة ١٩٠٠ حتى الوقت الحاضر حدث تقدم عظيم من حيث الكم ، ومن حيث الكيف فى المؤلفات التربوية نتيجة لاستخدام الطريقة العلمية وتطبيقها فى ميادين التربية ، ونتيجة أيضاً لشغف المدرسين بالإلمام بالكثير من حركات التطور الحديث فى هذا المجال . ومع هذا التقدم نرى لزاماً علينا أن نلتزم بعض الحرص فى هذا التفاؤل ، فنمو علم من العلوم يتطلب وقتاً يساعد على هذا النمو ؛ فعلم التربية لم يصل بعد من حيث هيبته وقوامه إلى مرتبة العلوم

المستمرة ، ويمكن أن نقرب للقارئ الموقف الحالى للتربية كالآتى :

لقد مرت المرحلة الأولى – مرحلة الطفولة – فى أمن وسلام وتدل البشائر على أننا قد وصلنا إلى مرحلة المراهقة والشباب ، وربما كان السبب فى ذلك أن المادة التى تعالجها التربية مادة أكثر تعقيداً من تلك المواد التى تعالجها أو تتعرض لها العلوم الطبيعية ، كما أن المشاكل التى تتعرض التربية لقياسها أكثر أهمية . زد على ذلك أن عملية التجريب العلمى فى التربية عملية بطبيعتها قاسية . فإذا تمكنا من ضبط الظروف الخاصة بالتجربة – كما يحدث عادة فى تجارب المعمل – فهناك احتمال كبير أن يصبح الموقف صناعياً إلى حد معين – هذا من ناحية – ومن ناحية أخرى إذا تمكنا من القيام بتجارب تحت ظروف الفصل الطبيعية تعددت الاحتمالات والمتغيرات لدرجة يستحيل معها تحديد أهميتها النسبية فى تحقيق النتائج ، ولا غرابة بعد ذلك أن نقول إن الكثير من التجارب التى عملت فى ميدان التربية تجارب جزئية وغير شاملة وبناء عليه يمكن أن نقول إن بعض المبادئ التربوية التى وصلت إلى هيبة القوانين العلمية ووقارها مبادئ قليلة .

الحركة العلمية ومناهج الدراسة

ولما تزايدت قيمة المعلومات العلمية كعنصر أساسى من عناصر الثقافة الحديثة وجدنا أنها بدأت تؤثر تدريجياً على مناهج الدراسة ، ويمكن أن نعتبر سنة ١٧٥١ هى السنة التى بدأت فيها العلوم الطبيعية تدخل مناهج الدراسة بالمدارس الثانوية ، وهى السنة التى أسس فيها « بنيامين فرانكلين » « أكاديمية فيلادلفيا » – كما يمكن أن نعتبر أيضاً سنة ١٨٥٩ وهى السنة التى ظهر فيها كتاب « داروين » ، أصول الأنواع ، والتى أصدر فيها « هربارت سبنسر » مقاله الشهير « أى المعلومات أعظم قيمة أو ذات الأثر القيم » ؟ وفى هذا المقال يتبين أهمية « العلوم » فى مناهج الدراسة وفيه يقول :

ما هى المعلومات ذات القيمة العظمى ؟ ويجيب عن ذلك بأنها « العلوم » وهذا هو الواقع ، فالعلوم تلعب دوراً فعالا فى المحافظة على الذات ، وفى بقاء الحياة والصحة ، وأهم هذه العلوم جميعاً هى المعلومات التى تساعد الإنسان فى كسب القوت ألا وهى المعلومات المعروفة باسم « العلوم » ، والمعلومات التى تلعب دوراً

كبيراً فى توجيه الآباء لرعاية الأطفال هى « العلوم » ، والمعلومات التى تمكننامن ترجمة حياتنا القومية فى ماضيها ، وحاضرها ، ومستقبلها ، والتى بدونها لا يتمكن الفرد من تنظيم سلوكه هى «العلوم» أيضاً ، كما أن المواد اللازمة لحسن إعداد الإنسان، وحسن توجيهه الفنى فى جميع أشكاله ، يتطلب مساعدة « العلوم » كما أننا لا يمكن أن ننكر المساهمة الفعالة التى تقدمها «العلوم» فى النواحى التهذيبية ، والخلقية ، والعقلية .

مما تقدم يتبين لنا أن « هربارت سبنسر » دافع دفاعاً حارًّا عن قيمة العلوم التهذيبية كما دافع أيضاً عن قيمتها العملية .

بعض مصطلحات « العلوم الطبيعية » التى أثرت بدورها فى التربية

إن العلوم الطبيعية ، الفلك ، والطبيعة ، والكيمياء كانت من أوائل العلوم التى انفصلت عن الفلسفة ، وعملت على الاستقلال بذاتها ، فإلى هذه العلوم جميعها يرجع الفضل فى خلق الروح العلمية ، وفى خلق الطريقة العلمية كما أن التطبيقات العملية لكل من الطبيعة والكيمياء قد غيرت من بيئة الإنسان الطبيعية ، ولكن « كومبتون » يقول « إن العلوم قد لعبت دوراً أعظم من مجرد تغيير هذا العالم المادى : لقد لعبت دوراً هامًّا فى اتجاه الإنسان نحو هذه الحياة » .

ولقد لعب علم الطبيعة الحديث دوراً فعالا فى تشكيل أفكار الإنسان فى الوقت الحاضر ، كما أن المكتشفات الطبيعية لعبت دوراً كبيراً فى تغيير عادات الإنسان الطبيعية ، وسنحاول أن نذكر الأثر التربوى للحركة الطبيعية :

أولا : قانون العلوم الطبيعية .

إن الفكرة التى تنادى بأن القوانين العلمية يتبلور فيها الحق الأسمى ، أصبحت فكرة لا محل لها الآن فى ميادين العلم ، وليس أدل على صحة ما نقول من أن قوانين « نيوتن » الشهيرة بقوانين الحركة خضعت لتغيير وتعديل لتتناسب والتغيرات التى حدثت فى العصر الحاضر .

ثانياً : « قانون السبب والنتيجة » .

وقد كان لهذا القانون آثار عظيمة فى ميدان التربية .

ثالثاً : النظرية النسبية « لأينشتين » .

وكلا هاتين النظريتين إن هما إلا تعديلات جوهرية لقوانين « نيوتن » القديمة التى وضعت منذ قرنين — ولم تتأثر بهما التربية .

بعض مصطلحات « العلوم البيولوجية » التى أثرت بدورها فى التربية

لقد تأثرت التربية تأثراً عظيماً بالعلوم البيولوجية ، وكان أثرها فى هذا المضمار أعظم من أثر العلوم الطبيعية فيها ، وسنحاول أن نذكر بعض النواحى التى تأثرت فيها التربية بالعلوم البيولوجية :

أولا : لقد تأثرت بنظرية التطور كما قدمها « تشارلز داروين » سنة **١٨٥٩** ولقد أكدت هذه النظرية عملية التطور البطىء من أبسط أشكال الحياة إلى أكثرها رقيًّا وتعقيداً ، كما أن هذه النظرية أكدت أهمية الانتخاب الطبيعى والكفاح من أجل البقاء كما أكدت أيضاً مبدأ بقاء الأصلح .

ولقد كان « ستانلى هول » من أوائل الذين لاحظوا العلاقة المتينة بين التطور وبين التربية وعلم النفس ، ولقد أكد أيضاً أن حياتنا الجسمية وحياتنا العقلية متوازية ، وأنهما خضعا لتطور عظيم دام ملايين السنين ، ولقد تزعم « ستانلى هول » نظرية التلخيص الثقافى ، تلك النظرية التى تنادى بأن الفرد منا يلخص فى تطوره من الميلاد إلى تمام نموه الأطوار التى مر بها الجنس كله ، وبناء على هذا الرأى نجد أنه ينادى بأن التربية يجب أن تكون مناسبة لمراحل نمو المتعلم .

وقبيل انتهاء القرن التاسع عشر نجد أن « إدوارد . ل . ثورنديك » يقوم بتجارب عظيمة فى ميدان التعليم على الحيوان ، وبذلك تمكن من وضع أسس علم النفس المقارن .

وربما كان أعظم أثر للحركة العلمية فى التربية على يد « جون ديوى » الذى ولد عن طريق المصادفة ، فى سنة **١٨٥٩** وهى السنة التى نشر فيها « داروين » كتابه « أصول الأنواع » — ويرجع إليه الفضل فى نشر نظرية تربوية تتفق مع نظرية التطور الحيوى ؛ فالتربية فى نظره نمو ، وهى لا تعدو أن تكون عملية مستمرة للتكييف ، أما معلومات الإنسان فلا تعدو أن تكون « وسيلة اجتماعية » . وصل إليها الإنسان نتيجة لصراعه من أجل البقاء ، أما المدرسة فهى معهد اجتماعى وظيفته الأساسية تهيئة الظروف التى تضمن النمو الصحيح السليم للفرد .

أما تجارب « ويزمان » التى قام بها لإثبات أن الصفات المكتسبة لا تورث فقد رفعت من شأن « الوراثة الاجتماعية » أى نقل خبرات الجنس المتراكمة إلى الأجيال المتتالية عن طريق التربية والتعليم .

مصطلحات من ميدان العلوم الاجتماعية أثرت بدورها فى التربية

ولقد حدث ارتباط بين فكرة التطور العضوى وبين فكرة التطور الاجتماعى ولقد كانت هذه الفكرة هى أعظم نظرية اجتماعية ديناميكية أثرت فى تاريخ تطور الجنس البشرى ، هى نظرية التقدم أو نظرية التحسن المستمر فى حظ الإنسان على أحسن وجه وذلك عن طريق زيادة المعرفة الإنسانية ، وإخضاع العالم المادى لرفاهية الإنسان .

ولقد لوحظ بوجه عام أن التقدم يتوقف على عاملين رئيسيين هما :

١ — العلوم .

٢ — التربية .

ولقد عبر عن هذا الاتجاه أحد علماء الطبيعة حينما قال :

« إن أهم وسائل تقدم الجنس البشرى هى : البحث العلمى ، والكشف عن معلومات جديدة ، والتربية ، فهذه جميعاً تضع مستقبل الجنس البشرى فى كفة يديه .

وثمة مصطلحات اجتماعية أخرى كانت وليدة التقدم العلمى وهى : الديمقراطية ، والحرية ، وغيرهما ، ونجاح الديمقراطية يتوقف على غرس مبادئها فى المدرسة وكلما تعقدت المدنية الحديثة ، كلما كان العبء الملقى على عاتق المدرسة كبيراً جداً ، والتربية الحديثة مدينة لحركة « العلوم » الحالية ديناً كبيراً ما فى ذلك شك ، ولقد صدر أحد المؤلفات التاريخية الحديثة حاملاً بين ثناياه عدداً من التغيرات التى لحقت المبادئ والاتجاهات الإنسانية ، ومعظم هذه المبادئ توضح فضل العلوم عليها : ونذكر منها المبادئ الثلاثة الآتية وهى :

أولا : الانتقال من الفلسفة المدرسية التى تؤمن بفكرة تمام المعرفة ، إلى فكرة المعرفة كوسيلة .

ثانياً : الانتقال من فكرة المجتمع الجامد والحياة المحددة إلى نظرية التطور الاجتماعي .

ثالثاً : الانتقال من النظرية الإقطاعية للمجتمع الذي يتميز بطبقات واضحة محددة إلى المبادئ الديمقراطية التي تعترف بحقوق الإنسان ، وبقيمة الإنسان الاجتماعية والخلقية .

ومن هنا ننتقل بالقارئ إلى حركة القياس وأثرها فى تطور الآراء الحديثة فى التربية .

أولا : حركة القياس وأثرها فى الآراء الحديثة فى التربية

إن بذور حركة الدراسات العلمية الحديثة قد أعلنت عن نفسها بصراحة تامة فى القرن التاسع عشر ، وربما كان « هربارت » من أوائل المنادين بتطبيق الطريقة العلمية فى الدراسات التربوية ، أما شرف تبنى حركة القياس الحديثة فيمكن أن تعزى إلى « ريس » الذى كتب فى سنة ١٨٩٣ ما يأتى « قبل أن تتبوأ التربية مركزها كعلم كان من الضرورى أن تكشف عن بعض الحقائق الخاصة بالعملية التربوية ...» وقد بدأت حركة القياس العلمى فى الولايات المتحدة قبل نهاية القرن التاسع عشر على يد « ريس » زعيم حركة التجريب الذى قام بتجارب على ما يقرب من ثلاثين ألف تلميذ على القدرة على الهجاء ، ولقد وجد أن أولئك التلاميذ الذين تمرنوا على الهجاء مدة ربع ساعة يومياً ، لم يستفيدوا أكثر من أولئك الذين تمرنوا لمدة أربعين دقيقة يومياً ، ولقد كانت نتائج « ريس » فاتحة عهد جديد إذ أنها وجهت الأنظار إلى إمكان دراسة التربية عن طريق استخدام الإحصائيات ، وعن طريق القياس الموضوعى .

ولم تمض إلا عشر سنوات من القرن العشرين حتى كانت عدة مشاكل تربوية قد طرحت للبحث ، ومن هذه المشاكل مشكلة تقدم التلاميذ . فى سنة ١٩٠٩ قام عدد من المربين لبحث هذه المشكلة من بينهم « ثورنديك » ، ح . د . « ستراير » ، ل . ب . « إيريس » ، وبالإضافة إلى هؤلاء قامت دراسات محلية لهذه المشكلة ، وبعد عدة سنوات أمكن الوصول إلى بعض النتائج نذكر بعضها فيما يأتى :

أولا : إن عدداً كبيراً من التلاميذ يصيبه التأخر الدراسى فى المدرسة لأن منهاج الدراسة لا يتمشى مع ميولهم أو قدراتهم .

ثانياً : إن الفقر ، وعدم الانتظام فى الدراسة ، والفصول الكبيرة ، والظروف المنزلية ، والضعف العقلى ، والجهل باللغة ، وضعف التدريس ، والمناهج غير المناسبة ، وغيرها من العوامل كانت تؤثر تأثيراً عظيماً فى التقدم الدراسى .

إن مثل هذه النتائج قد أدت إلى دراسات واسعة ، وإلى مجهود جبار يرمى إلى التوفيق بين المدرسة ، وبين حاجات التلاميذ ، وميولهم وقدراتهم .

وقد بدأت اختبارات التحصيل تبرز إلى الوجود ، فحوالى سنة ١٩٠٨ أخرج «ستون» اختباراً من الاختبارات التحصيلية فى الحساب ، وبعد ذلك بسنة تقريباً تمكن « ثورنديك » من إخراج مقياس لقياس القدرة على الكتابة ، ويمكن أن نعتبر مقياس « ثورنديك » مبدأ للحركة المعاصرة لقياس المنتجات التربوية قياساً علميًّا ، وبعده توالت المقاييس ، وبذلت جهود جبارة لضبطها وجعلها موضوعية بقدر الإمكان ، وكذلك علمية ، ونافعة ، ومن أوائل الذين ساهموا فى هذه الحركة « بينيه » الذى تمكن فى سنة ١٩٢٢ من إصدار كتاب عن « كيف يمكن القيام بعملية القياس فى التربية » ، وبالإضافة إلى هذه الاتجاهات قامت عدة مجلات تربوية مثل « مجلة القياس التربوى » ، « ومجلة البحث التربوى » بإفساح صدرها لهذه الحركة ، فزاد عدد الاختبارات ، واتسعت مجالات البحث ، فشملت بالإضافة إلى اختبارات التحصيل أشياء أخرى كالقدرة على الإنتاج الفنى ، والمقدرة على الحكم ، وما شابه ذلك . وقد درست الشخصية ، والانفعالات والميول . حتى لقد أصبحت حركة القياس والاختبارات جزءاً هامًّا من مدرسة القرن العشرين . وهذه الحركة من مميزات التربية الأمريكية ، ولقد كان لها أنصار فى إنجلترا إلا أنها لم تجد لها من الأنصار من يدافع عنها فى الدول الأخرى .

ولقد تركت حركة القياس آثارها فى التربية والتعليم ، فعن طريق استخدام الأسئلة الموضوعية بدأ المدرسون يعملون أو يبنون اختباراتهم مستخدمين أسئلة التكملة ، والصواب والخطأ ، والاختبار المتعدد ، والتعرف ، والمفردات وتمخضت حركة القياس عن نتيجة أخرى معروفة باسم « الكتاب العملى » الذى أصبح يستخدم

تقريباً فى جميع المواد ؛ فلم تأت سنة ١٩٣٥ حتى كان هناك ما يقرب من ٤٠٠ كتاب عملى مستخدم فى أمريكا .

ولقد تمخضت الحرب العالمية عن تقدم عظيم لحق حركة القياس كان من نتائجه اكتشاف اختبارات الذكاء الجمعية التى ابتدعت لقياس ذكاء المجاميع الكبيرة فى وقت واحد ؛ فبعد الحرب العالمية تمكن « ترمان » و « هجرتى » ، و « ثورنديك » وغيرهم من صوغ مقاييس ذكاء جمعية استخدمت فى المدارس ، ومنذ ذلك الوقت حتى الآن وحركة قياس الذكاء سائرة على قدم وساق ، حتى أصبحت مميزاً هاماً من مميزات القرن العشرين ، وعم استخدامها فى جميع أنحاء العالم لمختلف الأهداف .

ثانياً : دراسة الطفل

ولو أن « روسو » ، « وبستالوتزى » ، « وفرويل » صرخوا منادين بالاعتراف بحقوق الطفل إلا أن صغار الأطفال ما كانوا يقبلون بالمدارس قبل مضى قرن من الزمن ، حتى أنشئت رياض الأطفال ، ومدارس الحضانة ، ولقد كانت « إلين كاى » هى أول من ابتدعت عبارة « قرن الطفل » وهى عبارة كان المقصود منها أنها تعبر عن الحركة التى كانت منتشرة فى الربع الأخير من القرن التاسع عشر ، ولكنها تنطبق على القرن الحاضر أحسن انطباق . ولقد احتفظ « بستالوتزى » بسجل دون فيه ملاحظاته عن ولده ، وتطور نموه ، وبذلك وضع بذور طريقة لا تزال تستخدم حتى اليوم الحاضر — وممن قاموا بدراسة الطفل فى فجر نهضته « تشارلز داروين » الذى تمكن فى سنة ١٨٧٧ من أن ينشر « حياة طفل يومية » وربما كان « وليم برايير » أحد زعماء حركة الطفل ، والطفولة . وقد لا نكون مبالغين أو بعيدين عن الصواب إذا قلنا إن « ستانلى هول » هو مؤسس حركة دراسة الطفل ، والطفولة وقد تمكن فى سنة ١٨٨٣ من نشر كتابه « محتوى عقل الطفل عند التحاقه بالمدرسة » .

كما أن « ستانلى هول » أصدر أيضاً عدة مقالات فى مجال دراسة الطفل العلمية وبتطور نمو علم النفس « كعلم » تقدمت دراسات الطفل ، والطفولة بخطوات واسعة وفى سنة ١٩٠٤ أصدر « وليم شترن » كتابه « سيكولوجية الطفولة المبكرة » وربما كان

هذا الكتاب من أهم الكتب التى تعرضت لدراسة الطفل حتى سن السادسة وبتقدم حركة علم النفس على يد السلوكيين والمحللين النفسيين ، بدأت دراسة الطفل تتقدم للنظر إليها من وجهات جديدة ، ولقد كان لعلم النفس السلوكى فضل عظيم فى زيادة معلوماتنا عن الطفل الصغير .

ولقد كانت حركة « دراسة الطفل » معنية بدراسة « فكرة النمو » باحثة عن تلك العوامل التى تعمل على تشجيع ذلك النمو أو تأخيره ، ولقد أثبت الكشف الطبى عن : ضعف جسمى ، وسوء تغذية ، وأسنان فاسدة ، وضعف بصرى ، أو ضعف سمعى ، أو قامة عليلة، بين الأطفال ، ولقد تمكن المربى بمعاونة بعض الإخصائيين من أن يبتدع منهجاً علاجياً لمساعدة الحدث الصغير كى يتغلب على ضعفه وكى يتمكن من النمو صحيحاً سليماً ، وأما بخصوص النمو العقلى فقد عملت دراسات على قدرة الفرد على التعلم ، ومقدار تحصيله ، وغيرها من العوامل التى قد تعوق أو تساعد على النمو ، وهنا يجب أن تتلاءم المناهج مع حاجات الفرد الخاصة .

ولقد عجل القرن العشرون فى تنشيط حركة دراسة الطفل ، والطفولة ، ولقد ارتبطت بهذه الحركة حركة أخرى ، هى حركة مدارس الحضانة، تلك المدارس التى تقبل الأطفال بين سن الثانية ، والرابعة ، ولقد أينعت هذه المدارس بشكل واضح فى كل من إنجلترا، وروسيا، ولقد نص قانون « فيشر » الذى صدر سنة ١٩١٨ فى إنجلترا على تشجيع هذا النوع من التعليم ، كما تكونت «جمعية مدارس الحضانة» للمساهمة فى تقدم هذا النوع من التعليم ، ولقد ساهمت « جريس أوين » و« مارجريت ماكملان » بتنظيم مدارس الحضانة فى الأحياء الفقيرة من « لندن » ، و«مانشستر » ولقد عم انتشار مدارس الحضانة فى البلاد المتمدينة، حتى لقد أصبح هناك مدرسة ملحقة بكل معهد من معاهد المعلمين ، وكثيراً ما تجدها ملحقة بأماكن العبادة ، ويمكن باختصار أن نقول إن مدارس الحضانة هى حضانات بالمنظمات الخيرية ، بمعنى الكلمة مؤسسة على أسس علمية سليمة ، وتعمل على العناية بالطفل من جميع نواحيه .

ثالثاً : إعادة بناء المناهج الدراسية

إن التغييرات التى لحقت بالمنهج قديمة بقدم التاريخ ، ولقد كانت هذه

التغييرات قليلة فى الماضى ، وكانت تعبر عادة عن رغبة المدرسة فى ملاءمة نفسها للتغيرات الاجتماعية ، والعقلية ، وقد كانت تتعرض المدرسة أحياناً لضغط العوامل الخارجية ، وكان من نتيجة ذلك أن زادت بعض العلوم على المنهاج ، وبمجرد إضافة هذه المواد إليه تصبح فى صلب جدول الدراسة بحيث لا يمكن أن يلحقها أى تغير ، فاللغة اللاتينية مثلا كانت فى يوم من الأيام علماً عملياً هاماً لأنها كانت اللغة التى يتكلم بها كل متعلم ، ولكن لما نشأت اللغات القومية زال المبرر العملى الذى من أجله كانت تدرس اللغة اللاتينية فى المدرسة . وينطبق نفس هذا الكلام على الهندسة ، وإلى أن بدأت الحركة العلمية تنطبق على دراسة التربية استحال عمل أى بحث علمى على المنهج — وكان من أوائل من تعرض لدراسة المنهج دراسة علمية حقيقية هم « بوبيت » و « تشارترز » و « بونسر » — ودراسة المنهج اليوم تلقى عناية كبيرة من جماعة الإخصائيين . ولقد عملت كلية المعلمين بجامعة كلومبيا على تنظيم « معمل للمنهج » يضم بينه آلاف المناهج .

وعند تنظيم مادة التعلم تبرز وجهتا نظر هامتان هما :

أولا : وجهة النظر التى ترمى إلى تنظيم المنهج على أساس مظاهر النشاط الطبيعية لدى الأطفال وشعارها « علم الطفل » .

ثانياً : وجهة النظر التى ترمى إلى تنظيم المنهج على حسب مقتضيات المادة وشعارها ، « دُرّست المادة » ولئن كانت قد تعددت الآراء الخاصة بالمنهج والمناهج إلا أننا لا يمكن أن ننكر أن هناك بعض نقط اتفق عليها جميع المربين نلخصها فيما يأتى :

أولا : إن أهداف المنهج يجب أن تحدد أولا وقبل كل شىء ثم تطبق الخطوات الأخرى وفقاً لهذه الأهداف .

ثانياً : عند صوغ أهدافنا المنهجية يجب أن نقيم وزناً للاعتبارات الآتية :

(ا) للعالم الذى نعيش فيه .

(ب) لنوع العالم الذى يجب أن نعيش فيه .

(ج) لفلسفتنا الخاصة بعملية التربية .

ثالثاً : إن مادة التعلم يجب أن تحسن انتقاءها ، ونوجهها وفقاً للأهداف المرسومة .

رابعاً : يجب اختبار الخطوات السابقة كما يجب أن نقدر النتائج .

ولقد مرت خمسون سنة فى قياس وتقدير النواحى العلمية فى التربية نلخص أهم اتجاهاتها فيما يأتى :

علينا أن نميز بين أمرين :

أولا : نحن نقيس — قياسا كميًّا — عناصر الشخصية والميول والاتجاهات العقلية وبعض منتجات التربية .

ثانياً : نحن نستخدم طرقاً للتقدير إذ أننا :

١ — نحكم على شخصية الفرد بوجه عام .

٢ — و « على كفاية المدرس

٣ — و « على المدرسة ككل

أولا : التقدير

(ا) إن نصف قرن مضى ونحن نستخدم طرقاً لتقدير شخصية الإنسان ونستخدم فى ذلك طرق التحليل النفسى ، وطرق العلاج النفسى ، وطرق الأسئلة وسجل الفرد الشامل ، والاختبار الشخصى المقنن ، وطرق البحث العلمى ، ومقياس التقدير ، والقياس الشخصى ، والتقدير الذاتى .

(ب) نتمكن اليوم من تقدير

١ — المدرس ٢ — كفايته فى التدريس .

وذلك عن طريق استخدام :

مقاييس التقدير ، تقدير الإنسان للإنسان ، التقدير الذاتى ، نتمكن اليوم أيضاً من تقدير المدرسة ، من تقدير نظم التعليم ، ومستوى التعليم ، وميزانية المدرسة ، والمنهج وذلك بطرق مختلفة مثل :

١ — بطاقات التحصيل ٢ — مقاييس التقدير

ثانياً : حركة القياس :

إن القياس شكل كمى من أشكال التقدير ، يستخدم مقاييس موضوعية وحداتها متساوية ، ويبدأ من نقطة الصفر ، ونحن نستخدم القياس فى :

قياس مقومات الشخصية .   وقياس الميول .

وقياس الاتجاهات العقلية .

وقياس الفروق الجنسية ، والاجتماعية ، والاقتصادية والسياسية ، والدينية ، الخلقية والخلق وبقية منتجات التربية .

ثالثاً : وهناك ستة أنواع من وسائل القياس وهى :

١ ــ الأسئلة .

٢ ــ الوصف اللغوى للشخصية صفاتها ــ مقوماتها الجسمية ــ الصفات المزاجية ــ الذكاء ــ المعرفة ــ الحساسية .

٣ ــ مقياس التقدير ــ وبطاقات التقدير .

٤ ــ اختبارات المقال .

٥ ــ الاختبارات المقننة لقياس منتجات التربية .

(ا) مقاييس الكتابة .

(ب) مقاييس الرسم .

(حـ) مقاييس الإنشاء .

(د) مقاييس الحروف .

٦ ــ اختبارات التكوين المقننة :

(ا) اختبارات التحصيل العام .

(ب) اختبارات المهارات النوعية .

(حـ) اختبارات السرعة .

(د) اختبارات المشاكل .

(هـ) اختبارات المعرفة .

(و) اختبارات المعرفة والأفكار .

مراجع
الفصل الخامس

1. Beauchamp, W. : Bnstruction in Science.
2. Bode, Body H. : Modern Educational Theories.
3. Dewey, John : Democracy and Education.
4. Dewey, John : How we Think.
5. Downing, E.R. : Teaching sience in the schools.
6. Garard, Ira D. : "The Scientific Method and the Populer mind, in Education".
7. Hunter, George : Science Teaching at Junior and Senior High School Levels.
8. Martin, Euerett. D.: The Meaning of Liberal Education.
9. Twiss, G.R. : Science Teaching.

الفصل السادس

البيئة والوراثة

وعلاقتهما بالتربية الحديثة

الإنسان ما هو ؟ ما كنه عقله ؟ ما العوامل التى تؤثر فى شخصيته؟ هل نبوغه أو خموله وراثى أم هو نتيجة للبيئة؟ وما هى البيئة ؟ وكيف تؤثر فى الإنسان وما درجة اتفاقها مع الوراثة ؟ وكيف تخضع البيئة للوراثة؟ أو تخضع الوراثة للبيئة؟ كل هذه أسئلة يهتم بها رجال التربية الذين يعتبرون الطفل أو الإنسان المادة الخام التى يجرون عليها صناعتهم ، وخليق بكل صاحب صناعة أن يعرف الكثير عن المادة التى يعمل فيها ، لعله يصل فى صناعته إلى درجة من الصقل والتهذيب والكمال أو ما يقرب من ذلك .

والواقع أن المشكلة لأعسر من أن تحل فى جيل من العلماء أو أكثر ، لتعقد الطبيعة البشرية ، وصعوبة إجراء التجارب عليها ، ودخول عامل الصدفة فى تلك التجارب ، والواقع أيضاً أنها تواجه كل من له اتصال بمهنة التربية والتعليم ، لأن المربى الذى يريد أن يصنع شيئاً ، فتساعده الطبيعة أحياناً فى عمله وينجح — من حيث لا يدرى — فيرجع هذا النجاح إلى طريقته وفنه وإلى البيئة التى أتاحت له هذه الظروف المواتية ، وينكر نكراناً تاماً العامل الآخر ، الذى وضعت بذوره الطبيعة ، وقد يصيبه الفشل — من حيث لا يدرى أيضاً — فيسقط فى يده ، ويكتفى بهز رأسه آسفاً ويقول إنها الوراثة ، إن الطفل مثلا ضعيف وراثياً ، ولا حيلة له فى إصلاحه ، وهل يصلح الحداد ما أفسد الدهر . وسنحاول هنا أن نستعرض أطراف النظريتين .

الوراثة

لا بد أن يهتم كل مدرس بموضوع الوراثة لأنه هو الأساس الذى سيبنى عليه بناءه التربوي ، فبعض التلاميذ أذكياء بطبيعتهم ، وبعضهم غبي ، وبعض التلاميذ موهوب ، والبعض الآخر تعوزه الموهبة ، والواقع أن المدرس كثيراً ما يلام عن نقص

ألم بأحد تلاميذه ، وهو لا جريرة له . إنما اللوم على وراثته الطبيعية التى أرادت له ذلك .

وقد يبدو موضوع الوراثة غامضاً بعض الشيء ، فبعض الناس يتخيلونها قوة سحرية غامضة تشكل الأبناء على طراز آبائهم ، وبعض الناس يرى أن هذه القوة من شأنها أن نخرج أنماطاً مختلفة أو شخصيات متباينة ، ومما لا شك فيه أن الوراثة هى العامل الذى يحدد وجوه التشابه ، ووجوه الاختلاف بين الآباء والأبناء .

لكى نفهم موضوع الوراثة يجب أن نرجع إلى الحياة من مبدئها ، فالإنسان حيوان راق ، بدأ حياته كخلية صغيرة واحدة ، أو بويضة مخصبة ، تسمى « زيجوت » ، هذه الخلية هى أعجب ما فى الكون ، فهى تشمل كل الصفات التى يتميز بها الفرد ، الصفات العقلية والأخلاقية والجسمية ، وهذه البويضة نشأت نتيجة عملية إخصاب بين خليتين غاية فى الدقة ، هما البويضة والحيوان المنوى ، وهو أصغر من البويضة بكثير ، عندما تتحد هاتان الخليتان ، تنتجان نواة فرد جديد ، وتقرران مصيره ، ذكراً أو أنثى ، قصيراً أو طويلا ، أزرق العينين أو أسودهما ، ذكياً أو غبياً ، نابغاً أو خاملا ، أو بعبارة وجيزة تتركز كل ملامح الفرد ومميزاته فى هذه الخلية ، ولا يمكن أن تتغير . فالوراثة إذن هى مجموعة المميزات التى تتركز فى البويضة المخصبة .

علاقة الوراثة بالبيئة

إن الدور الذى تلعبه البيئة لايزال غامضاً ، وهناك اعتقاد سائد يقول إن التغيير فى البيئة يؤدى إلى تغيير فى الوراثة ، وأن هذا التغيير يمكن أن يورث ، ويستطيع العلم بعد أبحاث تجريبية مدى ثلاثين عاماً على النبات والحيوان والإنسان أن يقوض هذا الاعتقاد من أساسه ، فليست البيئة إلا عاملا مساعداً للوراثة ، فهى تقرر المميزات التى تظهر وإلى أى حد يمكن أن تنمو ، فالوراثة تعين العامل الثابت فى الموضوع ، والبيئة تعين العامل المتغير .

إذا حسّنا البيئة التى يعيش فيها الشخص ، استطاعت عناصره الوراثية أن تنمو كأحسن ما يكون النماء ، ولكن مهما تغيرت البيئة فإنها لا تنتج ما يخالف الوراثة مطلقاً ، ولذلك ، إذا أردنا جيلا جديداً حسناً يجب ألا نقنع بتغير البيئة الخارجية

فحسب ، بل علينا تحسين السلالات نفسها ، باختيار الأزواج الصالحين ، إذ بدون ذلك لا يمكن أن يرقى الجنس أو يتحسن النوع .

قوانين الوراثة

١ – قانون الشبيه :

القط يلد قطاً ، والكلب يلد كلباً ، والإنسان يلد إنساناً ، بل الهريرة الصغيرة والجرو الصغير والطفل الصغير كل منها يشبه أباه ، لا فى الصفات العامة فحسب بل فى دقائق الصفات أيضاً ، فالآباء السود يلدون سوداً ، والآباء الشقر يلدون شقراً ، والأذكياء يلدون أطفالاً أذكياء ، والأغبياء أطفالهم أغبياء ، وهكذا .

ما سبب ذلك ؟ يقول علماء الوراثة إن للإنسان جزءاً نوعياً خاصاً لا يموت بموت صاحبه ، بل يمتد ويستأنف حياته فى نسله ، هذا الجزء اسمه « جرم بلازم » ويقول « وايزمان » و « جالتون » إن الولد أخو الأب ، أو أنهما أخوان من أمين مختلفتين ، إذ أنه فى اللحظة التى تخصب فيها البويضة ، تنقسم إلى قسمين ، قسم منها يظل محتفظاً بصفات الأب ويورث إلى الجيل الجديد ، وقسم آخر يستهلك فى النمو ويسير فى طريق النمو فيتحول إلى مضغة ، ثم إلى جنين . . . إلخ .

يؤيد هذا القانون دراسة « فرانسيس جالتون » لتراجم ٩٧٧ رجلا عظيما وملاحظة أبنائهم وأسرهم عامة ، وقد وجد أن هؤلاء العظماء خلفوا من يشبهونهم من ذوى قرباهم ممن وصلوا إلى مثل ما وصلوا إليه ، أو إلى ما يقرب من ذلك .

وقد وجهت الاعتراضات الآتية على طريقة جالتون فى الاستقصاء :

١ – إن اختياره للأشخاص النابهين غير عادل ، فقد أغفل أن يأخذ كل أفراد أسرة الشخص المترجم له ، واكتفى بإحصاء من يؤيد نظريته .

٢ – اعتمد فى حكمه على الحكم الذي أصدره الرأى العام ، فهل « فلان » عظيم لأن الرأى العام يرى ذلك أم عظيم لأنه عظيم فى ذاته ؟

٣ – لما كان كثير من الذين فحص تاريخ حياتهم قضاة ، فإنه تغافل الجانب السياسى من طبيعة وظيفة القاضى – خصوصاً فى ذلك الوقت (١٧٦٠ – ١٨٦٥م) .

ويظهر قانون المتشابهين هذا بوضوح من دراسة تاريخ بعض الأسرات التى امتازت إما بالنبوغ أو الانحطاط العقلى أو الإجرام ، وأول من قام بهذه الدراسة

« ر . ل . دجديل » (١٨٧٤ — ١٨٧٧) إذ قام بدراسة أسرة (الجوكس) ، وقد أكمل دكتور « استابروك » أبحاث « دجديل » ما بين (١٩١٢ — ١٩١٥) .

مؤسس هذه الأسرة « ماكس جوكس » الذى ولد فيما بين ١٧٢٠ — ١٧٤٠ ، وكان صياداً ، وتزوج ولدان من أولاده فتاتين شقيقتين من أسرة منحطة جداً ، إحداهما « آدا » أو « مرجريت أم المجرمين » والثانية « بل » التى لا خلاق لها . وقد لخص « استابروك » نتائج أبحاثه ، وأبحاث سلفه عن هذه الأسرة فيما يلى :

درس « دجديل » ٧٠٩ أشخاص منهم ٥٤٠ من دم الجوك ، ١٦٩ من أسرة « س » ارتبطت معها بالمصاهرة ، وقد قدر أن عدد أفراد هذه الأسرة ١٢٠٠ شخص وقد وجد أن ١٨٠ فرداً من هؤلاء التجأوا إلى الملاجئ . كما وجد منهم ١٤٠ مجرماً ، و ٦٠ شخصاً من معتادى اللصوصية ، ٧ (أفراد متهمين بالقتل) ، ٥٠ عاهرة ، ٥٠ امرأة مصابة بأمراض زهرية ، ٣٠ شخصاً اتهموا بالزنا .

وقد درس «استابروك» ٢٨٢٠ شخصاً من هذه الأسرة ، منهم ٢٠٩٤ فرداً من أصل الأسرة ، ٧٢٦ فرداً من أسرة اتصلت بهم بالمصاهرة ، فوجد أن من هؤلاء ٣٦٦ شحاذاً ، ١٧١ مجرماً ، ١٠ اغتيلوا ، أما الأطفال الذين دخلوا المدرسة من هذه الأسرة ، فقد وجد أن منهم ٦٢ طفلا من درجة جيد ، ٢٨٨ طفلا من درجة متوسط ، ٤٥٨ طفلا من درجة تحت المتوسط . كما وجد أن عدد المصابين بأمراض منهم ٢٨٢ طفلا .

وهاك مثل آخر لأثر الوراثة يظهر من دراسة أسرة « كاليكاك » التى قام بها دكتور « جوادارد » ، مؤسس هذه الأسرة «مارتين» جندى فى جيش الثورة الأمريكية كان قد اتصل بفتاة ضعيفة العقل ، وقد نشأ عن هذا الاتصال على مر الأجيال أسرة قوامها ٤٨٠ فرداً ، كان منهم ١٤٣ فرداً من ضعاف العقول ، ٤٦ فرداً عاديين ، ٣٦ شخصاً ولدا بطريق غير شرعى ، ٣٣ شخصاً من فاسدى الأخلاق (من الناحية الجنسية) ، ٢٤ فرداً من معتادى السكر ، ٣ أشخاص مصابون بالصرع ، ٣ مجرمين ، ٨ من أصحاب البيوت السرية ، ٨٣ ماتوا وهم أطفال .

تزوج نفس هذا الجندى بعد الحرب من أسرة طيبة أمكن تتبع ٤٩٦ فرداً من النسل الذى نتج من هذا الزواج الجديد ، وقد وجد أنهم جميعاً عاديون عدا فردين فقط ، بل وجد أنهم أكثر من عاديين فى الناحية العقلية والأخلاقية ، وصلوا إلى مناصب محامين ، أطباء ، معلمين ، تجار ، حكام ، أساتذة ، عمداء كليات ،

ورؤساء جامعات ، وليس من شك فى أن هذا النسل لا يمكن أن يكون سيئاً فى أى بيئة بينما الشعبة الأخرى التى تحمل نفس الاسم وتعيش فى نفس البيئة ، قد ملأ أفرادها السجون والملاجئ ، إذن فلقد كانت الوراثة هى العامل الفعال فى تكوين الصفات الأساسية لكل من الشعبتين .

وقد درس « وينزهب » عائلة « جوكس — إدواردز » ويبدو أن هذه الدراسة تبين عامل الوراثة وأهميته بوضوح أكثر ، وقصة هذه الأسرة أن « اليزابث تيتهل » كانت فتاة من « نيو إنجلند » على جانب كبير من الجمال والذكاء ، تزوجت سنة ١٧٦٧ من « رتشارد إدواردز » فأنجبا « تيموسهى » وأربعة أولاد آخرين ، وبعد ذلك تزوج « رتشارد » فتاة أخرى متوسطة الذكاء أنجبا ثلاثة أولاد وبنتين ، إلا أنه لوحظ بينما كان أفراد الأسرة التى نتجت من زواج « رتشارد » بزوجه « اليزابث » بينما كان هؤلاء فوق المتوسط ، بل ممتازين فى الحياة العقلية والحياة العامة ، لم يرق من أبناء الزوجة الثانية شخص واحد فوق المتوسط ، وليس من شك فى أن أبناء الزوجة الأولى كانوا قد حملوا نواة ذكاء أمهم الفطرى .

وقد وجد « بيتر » أن الترابط بين الآباء والأبناء فى العمل المدرسى هو كما يأتى :

آباء	الأبناء	
	جيد	ضعيف
جيد + جيد	٧٥٪	٢٥ ٪
جيد + ضعيف	٥٩,٧٪	٤٠,٣ ٪
ضعيف + ضعيف	٤٥٪	٥٥ ٪

وقد أثبتت أبحاث « والتركراوس » أنه إذا كان كلا من الوالدين عنده موهبة نحو الرسم أو الموسيقى مثلا ، فإن نسبة الموهوبين من هذا النسل تبلغ ٧٥٪ — ٩٠ ٪ وتظهر هذه المواهب فى الذكور أكثر منها فى الإناث ، وإذا كان أحد الوالدين موهوباً فإن كل جنس يرث الجنس المقابل له ، الولد يرث مواهب الأب ، والبنت ترث مواهب الأم ، ولكن إذا كان للأم موهبة خارقة للعادة ، فإن الأولاد أميل لوراثة تلك الموهبة من البنات وهم فى هذه الحالة يكونون أميل لوراثة صفات أمهم من صفات أبيهم .

نجد فى زواج الموهوبين أن الولد يرث ٧٥٪ من صفات أبيه ، ٥٠٪ من صفات أمه ، والعكس صحيح بالنسبة للبنت ، أما فى زواج غير الموهوبين فإننا نجد أن نسبة غير الموهوبين فى النسل الجديد٥٥٪ — ٦٠٪ وأن نسبة ٦٪ من هذا النسل فقط تكون موهوبة .

هذا يؤدى بنا إلى القانون الثانى من قوانين الوراثة ، وهو أنه على الرغم من وجود التشابه بين الوالدين والولد ، فإن الطبيعة تسمح بوجود تنوعات دائماً ، أى أن التطبيق ليس تامًّا ، ويخلط بعض الناس بين التنوعات والتعديلات بل يسمونه صفات مكتسبة ، والواقع أن التنوع بالمعنى الصحيح هو تغير جرثومى ، إذ أن بعض الصفات فى البويضة المخصبة تميل إلى التغير ، والمهم فى هذا التعريف هو نصه على التغير الأصلى الجرثومى ، هذه التغيرات تورث وتنتقل من جيل إلى آخر ، أما التحسن أو التعديل فشىء آخر نتيجة عوامل البيئة الخارجية ، ولذلك فهو لا يورث ، إنه تغيير يطرأ من البيئة تتطلبه ظروف الحياة الخارجية ، ويثبت بالاستعمال والتدريب ، بهذا المعنى تكون التربية صفة مكتسبة لا تنتقل مباشرة من جيل إلى جيل ، أما الشىء الذى يورث وينتقل من جيل إلى آخر فهو المقدرة العقلية التى تمكن الجيل الجديد من أن يتلقى ثقافة مساوية (فى الدرجة) للثقافة التى استطاع الوالد أن يتلقاها .

بهذه المناسبة نذكر أن العاهات تعديل فى البنية وليس تنوعاً ، وقطع أذناب الكلاب أو الخراف ليس تنوعاً ، فهذه الحيوانات تولد ولها ذيول ، وسنرجع إلى هذه النقطة فيما بعد . ولحسن حظ الجنس البشرى يرث النسل التنوعات المفيدة بدرجة مبالغ فيها أحياناً ، بينما التعديلات التى تخسر الفرد شيئاً من صفاته الجسيمة مثلا ، لا تنتقل خلال الأجيال ، وإلا اقتضت الحال بالجنس البشرى إلى الإفلاس .

لا يزال سبب التنوعات غامضاً ، ولكن كل ما نستطيع أن نقوله إن التنوعات حقيقة واقعة وأن كل المواد الحية (البروتوبلازمية) تميل إلى التنوع ، وبدون هذا الميل فى النباتات والحيوانات لا يمكن وجود تطور ، ويعتقد « داروين » أن الاختيار الطبيعى ، اختيار الطبيعة لأحسن التنوعات ، هو السبب فى معركة الحياة ومهما يكن من شىء فإن التطور كان موجوداً ، ولا يزال موجوداً ، وأن النتيجة النهائية له هى الإنسان نتيجة تطور ملايين السنين .

قانون التنوعات :

لو أخذ عدد من الناس — بطريق الصدفة — وكان هذا العدد متجانساً فى الصفات العامة ، ثم أجريت مقاييس مختلفة لأى صفة من صفاتهم ، فإنه يلاحظ أن توزيع هذه الصفات يتبع ما نسميه بمنحنى الصدف أو الاحتمالات .

١ — منحنى الصدفة :

لو قذفنا عشر قطع من العملة ١٠٢٤ مرة وأحصينا عدد المرات التى سقطت فيها العملة على الوجه المرسوم أو الوجه المكتوب عليه ، فإننا نجد النتيجة ، تتفق ومنحنى التوزيع العادى .

والنتيجة لهذه الإحصاءات أن جمهور الناس يحتشد فى الوسط ، بينما الشواذ فى الأطراف ، الشواذ فى الإفراط فى الطول أو فى القصر ، فى الذكاء أو فى الخمول ... إلخ .

وهذه التنوعات موجودة فى كل صفة من الصفات البشرية ، فى التذكر ، والذكاء ، السرعة فى الكتابة على الآلة ، والسرعة فى الكتابة عامة . . . إلخ .

٢ — هذه التنوعات تميل نحو المتوسط العام ، والشذوذ يميل عن المستوى العام أو المتوسط العام من جيل إلى جيل .

أو كما يقول « جالتون » « كل صفة للإنسان يشاطره فيها بنو جنسه » ، ولكنه يميل عن المستوى العام بدرجات تتفاوت حسب القرب أو البعد عن المورث ، من حيث القرابة الزمانية ومن حيث القرابة فى الدم ، ويبدو أنه كلما كان التغير شاذاً بعيداً عن المتوسط أو المستوى ، كلما كانت وراثته أقل ، فالطبيعة تميل إلى إقصاء الشاذ ، وإبقاء المتوسط ، فالطوال يلدون طوالا والنسل الطويل قد يكون أطول من المتوسط ، ولكنه أقصر من الوالد الطويل (الشاذ) والقصار يلدون قصاراً ، قد يكون أقصر من المتوسط ، ولكنه أطول من أبيه ، أى أن السلالة الطويلة تميل إلى القصر ، والسلالة القصيرة تميل إلى الطول وقد وصل « جالتون » إلى هذه النتيجة بعد إحصاء مقاييس الطول فى الأمة الإنجليزية ، إذ أنه وجد أن الآباء الذين طولهم ٧٢ بوصة متوسط طول أبنائهم ٧٠,٨ بوصة — بينما الآباء الذين طولهم ٦٦ بوصة متوسط طول أبنائهم ٦٨,٣ بوصة ، وهذا يفسر لماذا لا يلد النابغون من يساويهم فى النبوغ ، ويرى « جالتون » أن الفرد يرث نصف صفاته من والديه ، ثم

تسير وراثته بحدوده الأقربين، والأقدمين وفق متوالية قوامها ، ١/٢ ، ١/٤ ، ١/٨ ، ١/١٦ ، ١/٣٢ ، ١/٦٤ ، . . . إلخ حسب ترتيب الجدود .

وأخيراً إذا تذكرنا أن فى كل حيوان منوى أو بويضة ٢٤ كروموزوم ، يمكن أن تتكاثر بالتلقيح، وأن هذه «الكروموزومات» هى حاملات صفات كل من الوالدين ، وهى التى تقرر مصير الطفل أو الجنين ، وهذا كما نرى أمر متروك للاحتمالات والصدف، وإذا تذكرنا أيضاً أن احتمال الاتحاد بين كروموزومات الحيوانات المنوية والبويضات لا عداد لها،وأن كل «كروموزوم» يحمل عدداً كبيراً من العوامل الأساسية فى تكوين الجنين من النواحى الجسمية والعقلية ، فهمنا تعذر تطابق صفات الوالدين مع صفات الجنين ، وفهمنا مسألة التنوعات وقانون الصدف الذى سبق أن تحدثنا عنه .

نظرية مندل

صاحب هذه الأبحاث « جورج يوحنا مندل » (١٨٢٢ — ١٨٨٤) وقد تقدم هذا العالم بنتائج أبحاثه على النباتات سنة ١٨٦٦ ونستبين منها ثلاثة عناصر أساسية نذكرها بإيجاز .

١ — الوحدات المستقلة للصفات :

كل كائن حى ، بالرغم من أنه فسيولوجيا ، يعتبر وحدة ، فإنه من وجهة نظر الوراثة يعتبر مركباً من عدد كبير من الوحدات الوراثية .

٢ — الصفات الأساسية :

هناك صفات أصلية ، وصفات ثانوية لكل فرد ، فإذا ظهرت الصفات الأساسية فى النسل كان بها ، وإن توارت وظهرت الصفات الثانوية فإن ذلك لا يمنع من ظهور الصفات الأساسية فى النسل الجديد مهما تباعدت الجدود .

٣ — نقاء الخلايا المخصبة :

لا تستطيع الخلية الواحدة أن تشمل سوى صفة واحدة من الصفات الثانوية فيمكن مثلا أن تشمل صفة الاستدارة أو التجعد ولكن لا تشمل الاستدارة والتجعد معاً ، فإذا كان فى كل من الخليتين تلك الصفة فإن الخلية المخصبة ستشتمل على تلك الصفة ، وإذا كانت إحدى الخليتين تشتمل على صفة الاستدارة فالأخرى

تشتمل على التجعد ، فإن النتاج يكون مستديراً لأن الاستدارة هى الصفة السائدة أما الصفات المتنحية فتتوارى حينئذ .

يلخص الشكل الآتى نظرية مندل .

طوال (سائدة) قصار (متنحية)

↓ ↓ ↓

طوال خليط

↓ ↓ ↓

٢٥٪ طوال (نقى سائدة) ٥٠٪ (خليط) ٢٥٪ قصار (نقى متنحية)

↓ ↓ ↓

٢٥٪ طوال (نقى) ٥٠٪ (طوال خليط) ٢٥٪ قصار (نقى)

دراسة التوائم

هذه الدراسة متممة لموضوع الوراثة وقد قام بها « جالتون » ، « ثورنديك » « ميرمان » و « لانترباخ » وقد استعمل « جالتون » طريقة الاستجواب ولذلك فنتائجه ليس لها متانة النتائج العلمية ولكنه على أى حال لفت النظر إلى نوعين من التوائم ، التوائم المتشابهة والتوائم غير المتشابهة وأولاهما عادة من جنس واحد ومن المحتمل أن يكونا من بويضة واحدة ، أما غير المتشابهة فإنهما من خليتين مختلفتين وأحياناً تكون من جنس واحد ولكنهما على أى حال نتيجة إخصاب أكثر من بويضة .

وقد قام « ثورنديك » بأبحاث على ٥٠ زوجاً من التوائم من مدينة « نيويورك » وأجرى عليهم ٨ مقاييس جسمية ، ٦ مقياييس عقلية،وقد انتهى إلى النتائج الآتية :

إذا كان تشابه التوائم نتيجة للوراثة فلا بد من أن تكون :

١ ــ أن نسبة تشابه التوائم بين سن٩ ــ ١١ تساوى تشابههم بين سن ١٢ ــ١٤.

٢ ــ تشابه التوائم أكثر من تشابه الأشقاء (الأخوة العاديين) .

وإذا كانت البيئة هى العامل الأكبر فلا بد أن يكون :

١ ــ تشابه التوائم بين سن ٧ ــ ٩ يجب أن يكون أقل منه بين سن ١٢ ــ ١٤

٢ ــ تشابه التوائم مساوياً لتشابه الأشقاء (المقيمين فى بيئة واحدة) .

وقد وجد « بيرسون » أن عدم التساوى فى الصفات العقلية للأخوة الأشقاء مثل

الذكاء ، والحيوية ، والشعور بالضمير ، والمزاج ، والشعور بالذات ، والحياء — صفات ربما لعبت البيئة فيها دوراً كبيراً وقد وجد أن عدم التطابق هذا يكون بنسبة ٥٢ ٪ ، ومثل هذه النسبة تلاحظ فى الصفات الجسمية الأخرى مثل لون الشعر ، النسبة الرأسية ، لون العين ، القامة ، طول القامة ، وهذه صفات لا تؤثر فيها البيئة كثيراً ، إلا فى حالة توافر الطعام أو قلته ، وعلى أى حال فدرجة التشابه تسير صعداً بين الأشقاء ، ثم التوائم غير المتشابهين ثم التوائم المتشابهين ، والبيئة لا تبدأ عملها إلا عندما يشتد ساعد التوائم ، وكلما تقدمت بهم الأيام ، وقد وصل « لانترباخ » إلى النتائج الآتية :

متوسط معامل الارتباط بين التوائم المتشابهين (من نفس الجنس)	٠,٨٠
« « « « « غير المتشابهين . . .	٠,٥٠
« « « « « وبين الأشقاء — الأخوة . .	٠,٥٠
« « « « « والأخوة غير الأشقاء . .	٠,٤٠
« « « « « وأبناء العم . . .	٠,٢٥

وقد أدت نتائج أبحاث « لانترباخ » إلى ما يأتى :

١ — التوائم الكبار لا يزيدون كثيراً فى درجة التشابه عن التوائم الصغار إذن فالوراثة — أقوى تأثيراً من البيئة .

٢ — التوائم المتشابهون فى الجنس أكثر تشابهاً من التوائم غير المتشابهة فى الجنس .

٣ — التوائم أكثر تشابهاً من الأشقاء ، وهؤلاء أكثر تشابهاً من غير الأشقاء وهؤلاء أكثر تشابهاً من أبناء العم ، وكلما كانت الصلة أقرب كلما كانت درجة التشابه أكبر .

٤ — درجة التشابه عند التوائم فى مقاييس الذكاء هى ٩٥ ٪ — ٩٦ ٪ .

٥ — التوائم إما من بويضة واحدة وإما من بويضتين مختلفتين .

٦ — التوائم المتشابهة من بويضة واحدة .

أما درجات التشابه بين الأقارب فهى كالآتى حسب نتائج « ونجفيلد » :

معامل الارتباط فى الذكاء بين التوائم الذين من بويضة واحدة . . .	٠,٩٠
« « « « « التوائم المتشابهين فى الجنس . . .	٠,٨٢
« « « « « التوائم الذين من أكثر من بويضة . . .	٠,٧٠

معامل الارتباط فى الذكاء بين التوائم الذين من جنسين مختلفين . . .	٠,٥٩
« « « « « الأشقاء	٠,٥٠
« « « « « الأخوة غير الأشقاء	٠,٣٠
« « « « « أبناء العم	٠,٢٧
« « « « « الذين تربطهم صلة الجد الواحد	٠١,٥
« « « « « الذين لا تربطهم صلة القرابة	٠,٠٠
« « « « « الأيتام	٠,٠٠

ومن النتائج السابقة وصل إلى الاعتبارات الآتية :

١ – لا يوجد فرق كبير فى درجة التشابه فى الصفات العقلية بين التوائم الصغار أو الكبار .

٢ – البيئة لا تكفى لتبرير التشابه العقلى بين التوائم .

٣ – التوائم الذين من نفس الجنس أكثر شبهاً فى الذكاء من التوائم المختلفة الجنس .

٤ – درجة التشابه عند التوائم المختلفة الجنس ودرجة التشابه عند الأشقاء تكاد تكون متقاربة .

٥ – هناك نوعان من التوائم :

(ا) التوائم المتشابهة الجنس الذين من بويضة واحدة أكثر تشابهاً من غير المتشابهة من الناحية العقلية .

(ب) من الناحية الطبيعية ، درجة تشابه التوائم من نفس الجنس أكثر من درجة تشابه الأشقاء .

(حـ) من الناحية البيولوجية ، التوائم غير المتشابهة أشقاء ولدوا فى وقت واحد .

(د) الأشقاء أكثر اختلافاً بعضهم عن بعض من التوائم .

٦ – لا يوجد تشابه بين الأطفال اليتامى الذين تربوا فى مكان واحد منذ الصغر .

٧ – درجة التشابه فى الذكاء العام تختلف بين لا شىء عند الأفراد العاديين إلى ٩٠ ٪ عند التوائم المتشابهة ، وهناك حالات وسط بين الطرفين .

البيئة

البيئة هى كل ما يحيط بالإنسان من عوامل طبيعية أو ظروف بشرية واجتماعية، وليس من شك فى أن الإنسان يتأثر بالبيئة ويؤثر فيها ، ودرجة تأثير الكائن الحى بالبيئة تتناسب تناسباً عكسياً مع درجة رقيه الجسمى والعقلى ، ونذهب بعيداً فى المقارنة فنقول إن الجماد لا يتأثر مطلقاً بالبيئة ، وأن أقل الكائنات الحية قد يؤثر فيها تأثيراً طفيفاً ، وأنه كلما صعد الكائن الحى فى سلم التطور كان أقدر على المقارنة والاستغلال ، وتحويل البيئة إلى ما ينفعه ، وهذا راجع إلى مرونة أعصابه وقابليته للتشكل ، والكائن الحى إما أن يتلاءم مع البيئة أو يتحطم ، ودرجة الملاءمة مع البيئة تتناسب أيضاً مع درجة تقدمه الجسمى والعقلى ، ومرونة أعصابه واتساع أفق نشاطه العقلى ، ولقد غالى بعض الكتاب فى قيمة البيئة ، ولا سيما « راتزل » الألمانى الذى حاول تفسير التاريخ والحركات القوية بعوامل جغرافية بحتة ، ولكنه أفسح مكاناً لتفكير الإنسان الذى قبل تحدى البيئة واستجاب لها ، وقال إن لكل من البيئة والإنسان أثره فى الآخر .

ونحن لكى نفهم آراء البيئيين لا بد من أن نفهم «نظرية» التطور ، إذ أنه يخيل إلينا أن العلاقة بين موضوع البيئة وموضوع التطور هى كالعلاقة بين وجهى العملة لا يمكن الفصل بينهما .

فالتطور هو ملاءمة الكائن الحى للبيئة التى حوله ، إنه نزوع من الكائن الحى للتغير والتحول بحيث يتلاءم مع من حوله ، هذه الدورة من التلاؤم لا تقف عند حد اللهم إلا إذا بلغ الكائن الحى من الكمال درجة عظيمة تجعله متكيفاً تماماً مع البيئة ، هذا التغير والتحول (التطور) يسير ببطء على مدى الأجيال ، وقد كان « أرسطو » يرى أن هذا التطور لا يكاد يظهر أثناء جيل من الناس أو حياة شخص من الأشخاص ، بل إنه تطور بطىء غير ملحوظ ، وأن التطور السريع الذى يطرأ على الكائن الحى يمثله أتم تمثيل تطور الجنين فى بطن أمه إلى أن يصبح طفلا إنسانياً ، وأثناء هذه العملية يتطور الكائن الحى ويمر صعداً فى سلم التطور من مرتبة أدنى من الحيوان إلى أن يصبح إنساناً سوياً . ومما يدل على وجود الصلة ، أن هناك أعضاء لا فائدة منها فى الوقت الحاضر ويقول « بفن » الفرنسى (١٧٠٧—١٧٨٨) إن لكل عضو من الأعضاء وظيفته الخاصة ،وإنه إذا وجدت أعضاء لا فائدة منها فى الوقت

الحاضر فلا بد أنها كانت ذات فائدة فى طور من أطوار تطور الكائن الحى ، وأنها باقية لتذكرنا بهذا الطور الماضى ، وهذه الزوائد يسميها معمرات .

جاء بعد « بفن » العالم الفرنسى « لامارك » (١٧٤٤ — ١٨٢٩) الذى قال إن الكائنات الحية تنمو نمواً مطرداً فى الكمال ، وإن هذا التقدم والتطور يتطلب صفات مكتسبة جديدة ، وإن هذه الصفات المكتسبة يمكن أن تورث من جيل إلى جيل ، وكل جيل يكمل حلقة الملاءمة ويورث ما استقر عليه إلى الجيل التالى وهكذا حتى يظهر على مدى الزمن نوع جديد ، فالزرافة مثلاً كانت رقبتها قصيرة كرقبة الحصان ثم لكى تستطيع أن تبلغ بعنقها أوراق الشجر كان لا بد أن تستطيل هذه العنق وقد تم هذا على مدى أجيال طويلة ، هذه النظرية تعتمد على نقطتين رئيسيتين .

(ا) ضرورة وجود الدافع الباطنى للتطور .

(ب) نقل الصفات المكتسبة من جيل إلى جيل .

ثم أتى دارون (١٨٠٩ — ١٨٨٢) واستطاع أن يجعل الناس يفكرون خلال نظرية التطور ، وقد وضع نصب عينيه تأكيد نقطتين بالغ فيهما أتباعه من بعده ، وهما أثر البيئة القوى من ناحية وتنازع البقاء وبقاء الأصلح من ناحية أخرى . فبينما كان « لامارك » يرى أن عملية التطور تمليها رغبة أو دافع باطنى تجعل الكائن الحى ينزع إلى التلاؤم والتطور من تلقاء نفسه ، نجد أن « داروين » يرى أن البيئة هى التى تجبر الكائن الحى على هذا التطور .

إنه يقول إن البيئة محدودة النطاق ، لا تتسع أرجاؤها لجميع الكائنات الحية ، لذلك نشأ تنازع شديد على البقاء بين تلك الكائنات ، وبطبيعة الحال لا يبقى إلا الأصلح .

فمثلا الزرافة كان بعضها طويل العنق وبعضها قصير العنق ، أما طويلة العنق فاستطاعت أن تجد فى هذه الصفة سلاحاً فى نضالها فى معترك الحياة ، إذ استطاعت أن تصل بها إلى أوراق الأشجار فبقيت ونجت من الهلاك ، بينما قصيرة العنق هلكت ، لم يبق إذن إلا الأصلح من الزراف ، والأكثر ملاءمة لبيئته ، وهذا النوع من الزراف هو الذي تناسل وبقى .

فالمسألة إذن مسألة انتخاب طبيعى ولا يمكن أن تتم مسألة الانتخاب الطبيعى

دون وجود تنوعات عديدة من الصفات تختلف فى درجة تنوعها اختلافاً تدريجيّاً ، من هذه التنوعات تستطيع الطبيعة أن تستبقى ما هو ملائم للبيئه وتقوية وتورثه ، بينما هى تستبعد ما ليس يلائم البيئة وتفنيه .

هذا ويكاد يتفق علماء التطور والبيئة فى مسألة الصفات المكتسبة وأنها تورث ، بالرغم من تجربة « وايزمان » الذى قام بقطع ذيول الفئران ومراقبة نسلها التى أجريت على ذيولها ، وقد قال إن هذه صفة مكتسبة لم تورث وظن بذلك أنه قضى على نظرية التطور ، وقد فاته أن الفئران لا ترغب فى قطع ذيولها وأن هذا التشويه — بالنسبة للفيران — لم يكن ضرورة تقتضيها البيئة أو تبررها ، وأخيراً فإن هذه الصفة المكتسبة لم تعد بعد أن تكون ثانوية لا تؤثر فى الحيوانات المنوية .

فالصفات المكتسبة التى تقتضيها ضرورات البيئة هى التى تورث ، بل إن هذه الصفات المكتسبة إذا تعود عليها الإنسان منذ سن مبكرة ، بدرجة تجعلها ذات أثر فعال فى حقل الحياة تعدل من التركيب الجسمانى للفرد ، تورث ، أو على الأقل يورث الاستعداد لها ، فأبناء الحداد إذا نشئوا فى بيئة يملؤها دخان كوره ، ويتعودون حمل المطرقة فيها منذ نعومة أظفارهم سيشبون مفتولى العضلات ، ويكونون أكثر استعداداً فى اكتساب صفة الذراع القوية فى زمن أقصر من أبيهم ، وقد قام « مكدوجال » بتجربة طريفة فى هذا الباب بأن وضع فأراً فى برميل ، لا يستطيع الخروج منه إلا من أحد طريقين أحدهما مظلم والآخر منير ، ولكنه وضع فى الطريق المنير سلكاً كهربائيّاً يسبب رعشة كهربائية ، ثم صب فى البرميل ماء ، فاضطر الفأر للهرب وفر من الطريق المنير فأصابته الرعشة الكهربية وقد وجد أن الفأر ظل على خطئه ١٦٥ مرة ، وقد وجد « ماكدوجال » أن النسل الثالث والعشرين لهذا الفأر لم يخطئ سوى ٢٥ مرة قبل أن يهتدى إلى الطريق الآمن .

وإذا انتقلنا إلى السؤال الآتى : كيف نشأت الغرائز ؟ فإننا نجد الغرائز عادات للجنس انتقلت من جيل إلى آخر عن طريق الوراثة ، فهى صفات مكتسبة استمرت من جيل إلى آخر ، وكان الجيل الجديد دائماً أسرع فى اكتسابها من الجيل المدبر .

مثلا : الحيوان فى خطر ؛ يجرى ؛ فيعتاد الجرى إذا دهمه خطر ، وهذه العادة تنتقل أو يكتسبها الجيل الجديد بشكل أسرع فالآثار العقلية التى تحدد الأفعال الغريزية ، تتطور فى الفرد مستقلة عن تجاربه وتكون الغريزة ، هذه العملية بطيئة

دون شك وغرائزنا ترجع إلى الماضى السحيق لأسلافنا البدائيين .

* * *

البيئة الاجتماعية

نستطيع تحت هذا العنوان أن نوفق بين البيئة والوراثة ، إذ أن كلا من العاملين كبير الأثر فى الإنسان ، وقبل أن نعرض الحل الوسط ونوفق بين الرأيين نتطرف قليلا مع « دى كاندول » الذى أرجع كل شىء إلى الوسط الاجتماعى ، وقد درس هذا الباحث ٢١٢ فرداً من الأكاديمية الفرنسية ، ٢٣٥ من أفراد الجمعية الملكية بلندن و ١٥٠ عضواً من أعضاء الجمعية الملكية ببرلين ، وقد وجد أن هؤلاء جميعاً ينتمون إلى طبقة توافر لديها وقت الفراغ وليسوا من طبقة كل وقتها مشغول فى كسب القوت ، أو من هؤلاء الذين يقومون بأعمال غير فنية ،وقد وصل إلى النتائج الآتية :

١ — إن عدداً منهم فى بسطة من العيش تمكن من أن يكرس حيانه للعلم .

٢ — وإنهم ورثوا ثقافة قديمة أمكن توجيهها التوجيه الصحيح .

٣ — ومعظمهم من أسر ميلها العام نحو العلوم أو الآداب .

٤ — وهم يخضعون لنظام تربوى حسن خصوصاً فى المرحلتين الثانوية والعالية بعيداً عن المؤثرات الدينية أو السياسية .

٥ — وقد توافرت لديهم الواسطة والوسيلة مثل المكتبات ، والمعامل ، والأبحاث ، وما شاكل ذلك .

٦ — اهتمام الرأى العام بالحقائق العلمية وبالعلماء والأدباء .

٧ — حرية التفكير والرأى والنشر مكفولة لهم جميعاً .

٨ — وهم جميعاً يتقنون لغة من اللغات الثلاث : الألمانية، الفرنسية ، الإنجليزية..

٩ — وهم جميعاً يمتازون بالوجود فى أقطار مستقلة .

١٠ — وهم أيضاً يعيشون فى إقليم معتدل .

١١ — كما يمتازون بالوجود فى أقطار متمدينة .

وقد لوحظ أن سويسرة من أحفل الأقطار بالنوابغ ، وقد أرجع « دى كاندول » ذلك إلى أنها من أصلح البيئات التى تتوافر فيها أكبر عدد من الظروف الملائمة .

وقد بحث « لانمرمانا » الصلة بين عمل التلميذ وظروفه والبيئة الاجتماعية فوجدها كما يلى :

معامل الارتباط بين عمل المدرسة ودخل الأسرة	٠,١٩
« « « « « وحجم الأسرة	٠,٣٢
« « « « « وحالة المعيشة	٠,٥٣
« « « « « والاستقرار والوفاق العائلى	٠,٦٣

ليس هذا فحسب بل امتد البحث إلى ترتيب الولد فى الأسرة وأثره فى عمله المدرسى ، وقد وصل « بوسمان » إلى نتائج طريفة نجملها فيما يلى :

حالات الرسوب فى الولد الأول بنسبة ١٨ ٪

حالات الرسوب فى الولد الثانى بنسبة ١٥ ٪

حالات الرسوب فى الولد الثالث بنسبة ٣٥ ٪

وقد وجد ولدين أو ثلاثة هو العدد المناسب جداً لأفراد الأسرة كى ينمو بينهم الطفل العادى نمواً طبيعياً .

والواقع أن الوراثة والبيئة مرتبط كل منهما بالآخر تمام الارتباط ، فالوراثة تمدنا بالمميزات والبذور ، والبيئة هى التربة التى تنمو فيها هذه البذور ، وعلى قدر صلاحية التربة للبذور تكون درجة نجاح النبات وقوته ، فالبيئة إذن هى التى تحدد إلى أى حد يمكن أن تظهر المميزات الموروثة ، هى الوسط الذى يسمح بمميزات الوراثة أن تظهر ، فإن كان الوسط مشجعاً ظهرت ، وإلا قبرت ، « فبتهوفن » لا يمكن أن يكون هذا الموسيقى الشهير إذا كان قد ولد فى وسط إفريقية ، ربما كان أحسن ضارب على الطبلة بين قومه ، ولكن « سيمفونياته » لم تكن لتظهر . هذا إلى أنه لا يمكن تكوين موسيقى من شخص أصم ، كما لا يمكن لضعيف العقل أن ينال من التربية والتعليم مثلما يناله العاديون ولكن يصح أن يوجه توجيهاً مهنياً . إذن هناك حدود تضعها الوراثة لعملية التربية والتعليم .

يولد الأطفال وارثين صفات خاصة ، ولكنهم يولدون أيضاً داخل وسط اجتماعى انحدرت إليه صفات راثية اجتماعية ، أى أن الطفل له مميزاته الموروثة ، يخرج بها إلى عالم له نظام اجتماعى كما له تقاليده التى ورثها .

وبالرغم من أن الآباء لا يستطيعون أن يورثوا أبناءهم علمهم وفنهم ، إلا أن الذى يحدث فعلا هو أن العلم والأدب والفن والقوانين وتقاليد الجنس البشرى تنتقل من جيل إلى جيل عن طريق الكتب والصور والقطع الفنية ، والقوانين والميراث والعرف ، وهذه جميعاً تصبح المؤثر البيئى ذات القوة الكبيرة على الجيل الجديد الذى يستعملها بذكائه الطبيعى ، فالمسألة إذن لا تخرج عن نشاط موروث يكمله نشاط مكتسب .

فالوالد الذى يحيط أبناءه بجو علمى ، وكتب وصور ، وموسيقى ، وذوق سليم ، جدير بأبناء نابغين ، والواقع أنهم لم يستطيعوا الاستفادة من هذا الوسط المهيأ فلا بد وأن هناك نقصاً فى صفاتهم الموروثة . كذلك المدرس يستطيع أن يخلق وراثة اجتماعية بطرق بحثه لميول تلاميذه ، وتهيئة جو مدرسى محبب إليهم .

هذه الوراثة الاجتماعية ليست كالوراثة البيولوجية ، تنتقل « بالجرمبلازم » ولكنها لاتقل أثراً فى تهيئة الجيل الجديد ، والواقع أن البيئة الاجتماعية الحسنة تستطيع أن تؤثر فى الوراثة الطبيعية وتهذبها ، كما تحسن قواعد الصحة والطب الوقائى فى البنية الضعيفة ، ولكن ، لسوء الحظ ، هذا الدواء بسيط وأثره لا يتعدى جيلا واحداً ، ولا بد أن نبدأ بتنقية البذور إذ ماذا تستطيع أن تصنع أقوى التربات وأصلحها فى بذور ضعيفة ، أو بذور نبات شوكى ؟ إنها لا تنتج إلا نباتاً شوكيًّا ، كما أن البذرة الطيبة لا تستطيع أن تنمو نمواً حسناً فى تربة ملحة أو تربة ضعيفة .

ما من بيئة اجتماعية — مهما كانت — تستطيع أن تحل فى الأهمية محل الوراثة « البيولوجية » القوية الأثر .

ولكن ما العمل ، وهذه هى الوسيلة الوحيدة التى فى يد المدرس ؟ إنه لا يستطيع للطبيعة البشرية تحويلا ، ولكنه يلطف منها ويهذب من شرورها ، أو يستغلها ويهديها أقوم سبيل .

ومن هنا ننتقل بالقارئ إلى دراسة الطفل النامى لنرى أثر العوامل الوراثية ، والبيئية فيه ولنخرج من هذه الدراسة بأحدث ما وصلت إليه أبحاث رجال التربية وعلم النفس فى هذا المضمار.

مراجع

الفصل السادس

1. Peter Sandiford : Educational Psychology.
2. Charlote Buhler : From Birth to Maturity.
3. Thompson : Instinct, Intelligent and Character.
4. Ross : Groundwork of Educational Psychology.
5. T.P. Nunn : Education, its Data and First Principles.

الفصل السابع

الطفل كائن حى نام

يولد الطفل وينمو ، ثم يصير رجلا ، فما هى عملية النمو هذه ؟

إنها تلك العملية التى تخلق من الطفل رجلا بالغاً ، والتى تحوله من كائن حى يعتمد على الغير فى كل شىء إلى إنسان يعتمد كثيراً على نفسه ، وتنقله من كائن حى ، حركاته عشوائية ، إلى إنسان يتحكم فى حركاته عن طريق الإرادة والعادة . . . وهكذا يمكننا أن نستمر فى ذكر هذه « الموازنات » ، ولكن ما ذكرناه كاف لإبراز ، ما نهدف إليه ، وهو أن النمو عملية تعنى أكثر من مجرد الزيادة فى الطول أو الوزن ؛ فالطفل ينمو ويتكون ، وفقاً لعمليات بعضها سريع ، وبعضها بطىء ، بعضها مبكر ، وبعضها متأخر ، بعضها بسيط وبعضها معقد .

وما نهدف إليه فى هذا الفصل لا يعدو أن يكون استعراضاً سريعاً لهذا الطفل النامى فى مختلف مراحله ، بحيث يتمكن القارئ عن طريق هذا العرض السريع من الإلمام بقصة النمو فى مختلف أطوارها ، ولكى يتمكن من أداء ذلك نجد أنه لزاماً علينا أن نركز اهتمامنا بمظهر واحد فحسب من مظاهر نمو الطفل ، وتتبع تطور هذا المظهر فى شتى مراحل النمو ، من غير أن ننسى أن هذا المظهر إنما هو مظهر متكامل ومتفاعل مع ذلك الكل الذى نطلق عليه « الطفل » .

إن دراسة الأطفال قد تشمل دراسة النمو الجسمانى والنمو العلمى والنمو الاجتماعى والنمو الشخصى . أما النمو الجسمى فهو إلى حد بعيد علامة من علامات الصحة ، وإن كان يعتمد فى كثير من نواحيه على العوامل الوراثية . وأما النمو العقلى فبالرغم من اعتماده أيضاً على تأثير الوراثة ، فقد يتأثر بالحالات المرضية الشديدة ، وبحالات ضعف التغذية وبنواحى البيئة التى تبعث على ذلك النشاط العقلى . وبين هذا النمو وبين النمو الجسمى علاقة إيجابية بسيطة ، وأما النمو الأكاديمى أى العلمى فيعتمد على النمو العقلى وعلى البيئة المناسبة ، والتغييرات التى تلحق الشخصية تعتمد على صحة الطفل الجسمية ، وعلى اتزان إفرازات الغدد ، كما تعتمد على البيئة ، لا سيما الشخصيات والاتجاهات العقلية للأفراد المحيطين بالطفل ، وأما النمو الاجتماعى

والخلق فيتوقفان إلى حد بعيد على عامل النضج وعامل الخبرة .

وسنحاول فى هذا الفصل أن نتناول النمو الجسمى من حيث تأثيره على مظاهر النمو الأخرى ، كما سنعرج بالقارئ على النمو العقلى ، والنمو الاجتماعى ، وإليك صورة سريعة عن نمو الطفل فى كل مرحلة .

أولا : خصائص الطفل فى مرحلة ما قبل دخوله المدرسة

(ا) فى السنة الأولى

١ ــ يكون النمو الجسمى سريعاً ، وهذا النمو يصحبه نمو هائل فى الجهاز العصبى ، ويكون ثدى الأم مصدراً للغذاء وللعطف ، يستجيب الطفل للمؤثرات الخارجية ، والداخلية استجابة فطرية ، قبيل الشهر التاسع تبدأ عملية التسنين ، ويمكن البدء فى عملية الفطام التدريجى ؛ يتمكن الطفل من الحركة ومن الوقوف ، ومن الحبو ، والمشى والكلام البسيط وهذا يساعد على اتساع الأفق العقلى للطفل .

٢ ــ أما عن النمو النفسى للطفل فى سنته الأولى بعد ولادته مباشرة فيأخذ الشكل الآتى :

إن اهتمام الطفل الجنسى يكون مركزاً أكبر تركيز فى الفم وقد يؤدى هذا إلى مص الأصابع ، وعندما يصل الطفل الشهر التاسع من عمره يبدأ يعبث بأعضاء التناسل ، وهو فى سنته الأولى من العمر فى حاجة ملحة إلى الشعور بالأمن ، وبالعطف ، وبالحب .

٣ ــ النمو الاجتماعى للطفل ، يتعذر على الطفل أن يميز بين نفسه وبين العالم الخارجى ، ولا يهتم الطفل إلا بنفسه فقط ، ثم بمضى الشهور تزداد معرفته بالعالم نتيجة الاحتكاك .

٤ ــ يجب على الأم أو على المربية فى هذه المرحلة أن تعمل على تعويد وليدها منذ ولادته على رضاعة الثدى وأن تأخذه أيضاً بالتعود على الرضاعة بوسائل أخرى صناعية كالملعقة ، « والبزازة » وأن تعمل على تنظيم الوظائف العضوية ، وأن تشغل يدى الطفل بأشياء أخرى عند محاولته تناول الأعضاء التناسلية للعب بها .

(ب) من السنة الأولى حتى السنة السادسة

١ ــ النمو الجسمى :

إن الطفل فى خلال سنته الأولى يزداد وزنه إلى ثلاثة أضعاف ما كان عليه

عند الولادة ، أما خلال السنة الثانية فيبدو النمو الجسمى أبطأ مما كان عليه فى السنة الأولى ، ولما كان نمو الطفل فى السنتين الأوليين — نظراً لسرعته — يعرضه لأنواع مختلفة من الأمراض مثل لين العظام ، السعال الديكى ، الحصبة وأمراض الجهاز الهضمى ، والعيون ، لذا كان لا بد من العناية بالأطفال ورعايتهم فى هذه الفترة : هذا ويكتسب الطفل القدرة على الحبو والمشى ، وصعود السلالم ، والجرى وهذا بدوره يؤدى إلى زيادة خبرته بالعالم الخارجى ، وزيادة عنصر الطمأنينة عنده . فبالتدريج تشتد عضلاته وتقوى إمكانياته على ضبطها فى الأكل والشرب ، واللعب وفى الكتابة .

٢ — النمو العقلى :

تتسع دائرة تجارب الطفل وتزداد معرفته نتيجة إتقانه الكلام ، والمشى ؛ فيأخذ فى كشف الأماكن ، وتناول اللعب ، والتحدث مع الأشخاص ، ويفهم معنى الأوامر ، والنواهى وخيال الطفل فى هذه المرحلة غير مقيد ، وهو فى لعبه يبتكر ، ويحاكى الأب أو الأم ؛ فالبنت تلعب بعروسها ، والولد يتوهم أنه جندى أو مهندس أو طبيب ؛ هذا ويشتد شعور الطفل بالذات فيجعله محباً للظهور على خشبة المسرح ، أنانياً يحب أن يحتفظ بكل شىء لنفسه ، مستطلعاً تكثر أسئلته التى منها : من أين يأتى الأطفال ؟ وفى هذه المرحلة تبدأ انفعالات الحب ، الخوف والكراهية فى الظهور فتتكون لديه عواطف الحب نحو الأم ونحو حيوانه الأليف ونحو المدرسة ، كما تتكون لديه عاطفة الكراهية نحو بعض الأشخاص ، لذا يتبين لنا خطأ الآباء والأمهات فى تخويف الطفل وهو أحوج ما يكون إلى الشعور بالعطف والحب ، والثقة ، والطاعة ، وحوالى سن الخامسة يصبح الاهتمام بالناحية الجنسية موجهاً إلى نفس الجنس .

٣ — النمو الاجتماعى :

يتمكن الطفل فى سنته الثانية من أن يكوّن علاقة اجتماعية مع غيره من الأطفال وفى أخريات هذه المرحلة يبدأ الطفل يبحث عن أصدقاء من سنّه . وجدير بنا معشر الآباء والأمهات ، أن نوفر له هؤلاء الأصدقاء الذين يجب أن يتعامل معهم فى اللعب ويتفاعل معهم فى الحديث ويتم بينه وبينهم عمليات الأخذ ، والعطاء وبذلك توضع الأسس السليمة للتربية الاجتماعية .

وفى هذه المرحلة تشتد انفعالات الطفل ، فهو شديد الغيرة من الإخوة الصغار وأحياناً الكبار ، شديد الحب ، كثير اللعب التمثيلى فيصور العصا حصاناً ، والكرسى تراماً وفى نهاية هذه المرحلة يلحق الطفل عادة بالروضة فتظهر مسحة الاستطلاع بشكل واضح ويبدو هذا عند ما يمطر معلمته بالأسئلة الدالة فى كثير من الأحيان على التعطش للمعرفة ، وفى المدرسة يظهر ميله إلى التعاون ويبدأ يساهم فى الواجبات المنزلية .

٤ — جدير بالمربى أن يساعد الطفل على تكوين عادات صحية مناسبة ، وجدير به أيضاً أن يضع بذور الصحة العقلية السليمة ، وأن يمكن الطفل من التعبير عن نفسه تعبيراً حرًّا طليقاً ، وليتذكر المربى أيضاً أن تربية الطفل عملية مستمرة تبدأ منذ الولادة ، وربما قبلها وأن نواة الشخصية ، وأخلاق الفتى أو الفتاة إنما تتكون فى السنوات الخمس الأولى التى تسبق المدرسة ، وأن المدرسة حين تتلقى الطفل فى بدء مراحل تعليمه إنما تتلقى فيه شخصية قد تمت صياغتها تقريباً .

أهمية السنوات الخمس الأولى فى حياة الطفل

يؤكد رجال التحليل النفسى أهمية السنوات الخمس الأولى فى حياة الطفل ، فالعقد النفسية فى الطفولة المبكرة تترك فى الشخصية أثراً باقياً ، وتمهد الطريق إلى أنواع معينة من الاضطرابات النفسية ، والعقلية فى المستقبل ، فنواة الشخصية توضع فى هذه المرحلة ، وبذور الصحة أو المرض تبذر فى هذه المرحلة أيضاً ، وبعبارة أخرى ، إن الشخصية تتحدد تحدداً كبيراً فى الطفولة المبكرة ، كما أن أسس الخلق ترسى فى هذه السنوات الأولى من حياة الطفل ، وقد ظهر لعلماء النفس أن كثيراً من حالات الاضطراب العقلى ، والخلقى يرجع أصلها إلى حوادث وقعت فى عهد الطفولة المبكرة ، هذا وقد كشفت أبحاث التحليل النفسى عن أنه لاضطراب حياة الطفل الأثر الأكبر فى سلوكه الإجرامى، وخطئه فى الأحكام، وشذوذه الخلقى ، ومن ذلك ما لوحظ عن ضابط فى الجيش البريطانى من أنه أثناء الحرب العالمية الأولى كان يهرب من الخطوط الخلفية فى الخنادق ، ويذهب إلى الخطوط الأمامية المعرضة لخطر العدو ، ودل التحليل النفسى على أنه — وهو فى طفولته الأولى — كانت تعاقبه أمه بسجنه فى حجرة مظلمة .

وترجع خطورة التربية فى الطفولة المبكرة إلى أن الطفل فيها سهل التأثر ،

والتشكل سريع القابلية للاستهواء ، يتمسك بالأسلوب الذى يرضيه فى تعامله مع الناس وفى حل مشاكله ، ومن ثم يصعب تغير هذا الأسلوب فيما بعد . من ذلك يتبين لنا أن السنوات الخمس الأولى من ميلاد الطفل فترة حاسمة فى تكوين شخصيته إن ساءت التربية فيها تمهد الطريق لاختلال الشخصية ، وللأمراض العصبية ، واحتياج الفرد فيما بعد إلى علاج نفسى — ومن هذا يتبين خطأ ما يقع فيه الآباء من تخويف الأطفال ، وتتبين حاجة الطفل إلى الطمأنينة ، والثقة ، والعطف حتى تنمو شخصيته نمواً متزناً .

ثانياً : مرحلة الطفولة المتأخرة من السادسة إلى الثانية عشرة

(ا) النمو الجسمى

١ — تتميز الفترة من الخامسة إلى الثامنة بأنها فترة نمو سريع فى الطول ، ولكن وزن الطفل لا يستمر فى النمو بنفس النسبة السابقة بل يقل عنها لذلك يظهر الطفل نحيفاً عما كان عليه من قبل .

٢ — يتعرض الطفل فى هذه المرحلة للعدوى ببعض الأمراض كالسعال الديكى ، والحصبة والجدرى ، وذلك نتيجة لنموه الجسمى السريع ، وضعف مناعة الطفل .

٣ — ثم يأخذ النمو الجسمى فى البطء بعد الثامنة ، ويحدث تقدم فى ضبط حركات الطفل مما يؤدى إلى زيادة الميل إلى المخاطرات ، فيزداد نشاط الطفل وحركته فيتسلق الأشجار ، والمرتفعات ، ويندمج فى الألعاب الحركية ، ويقل تعرض الطفل للتعب ، وتقوى عضلاته ، ويصير أقدر ، وأدق فى ضبط الأعمال التى تحتاج إلى الدقة كالرسم ، والأشغال اليدوية عند البنين ، والخياطة ، والتطريز عند البنات .

(ب) النمو النفسى :

١ — الطفل فى هذه المرحلة ثابت ، كثير النشاط ، قليل المشكلات ، يميل قبيل سن الثامنة إلى الانتقال من مرحلة الخيال ، والإيهام ، والتمثيل إلى مرحلة الواقعية ويعتبر عملياً فى نظرته لبيئته ، ويقدر الأشياء وفقاً لقيمتها العملية ، ويصر على التمسك بالحقيقة .

٢ — وفى هذه المرحلة تتميز معظم الغرائز وتعلن عن نفسها ، فغريزة حب

الاطلاع تحفز الطفل إلى الكشف عن معالم البيئة المحيطة ، كما أن غريزة الملكية تجعل الطفل شديد الحرص على الجمع والاقتناء ، فهو يجمع طوابع البريد ، والصور الملونة ، ويشترك بحماس مع زملائه فى جمع الفراش ، وادخار النقود .

٣ – الاهتمام الجنسى كامن ، وقد يكون موجهاً نحو نفس الجنس فهذه مرحلة ميل الجنس إلى الجنس .

٤ – تزداد قدرة الطفل على نقد نفسه بنفسه ، ويكون على أتم الاستعداد لتقبل النقد من الغير لا سيما إذا كان عادلا فهى كما قلنا مرحلة الواقعية ، مرحلة الإصرار على التمسك بالحقيقة .

٥ – يهتم اهتماماً واقعياً بالأشياء ، مما يؤدى إلى كثرة الأسئلة الخاصة بكل ما يحيط به .

٦ – يستمر نمو الطفل العقلى فى هذه المرحلة ، ويتقدم إدراكه للعلاقات بين أجزاء الأشياء المركبة ، ويتسع مدى هذا الإدراك ، ويزيد وضوحاً ، ويصبح الطفل أقدر على تركيب الأشياء المعقدة .

٧ – نضج عام فى مختلف القوى العقلية من تذكر ، وتفكير ، وانتباه ، ولا سيما بعد سن التاسعة وتزيد قدرة الطفل على الانتباه بالنسبة للمرحلة السابقة – كما يظهر ميله إلى الاطلاع والمعرفة ، والاستكشاف ، والمصادقة والاهتمام بالعالم الخارجى

(حـ) النمو الاجتماعى :

١ – تظهر فى هذه المرحلة الغريزة الاجتماعية واضحة قوية ، وتتجلى فى ميل الطفل لمقابلة زملائه ، وزيارتهم ، وترتيب مواعيد للخروج ، واللعب معهم ، حقيقة أن الطفل لم يصبح بعد اجتماعياً لدرجة التضحية ، والإيثار ، ولكنه بالرغم من ذلك فإنه أصبح مغرماً بالاشتراك مع زملائه فى اللعب ، ومعاكسة الآخرين .

٢ – يميل الطفل فى هذه المرحلة إلى اللعب الجمعى ، ولو أنه لا يهتم باللعب الجمعى المنظم – فى شكل الفرق الرياضية – اهتماماً كبيراً إلا فى أخريات المرحلة .

٣ – ميل الطفل إلى الاجتماع ، يجعله يتنبه إلى رأى الناس فى تصرفاته فهو يفكر فيما يقولون عنه من مدح أو ذم – وهذا هو أساس السلوك الاجتماعى ، وهو يحاول أن يتحرى ما يرضى الناس ليعمله ، وما يغضبهم ليتجنب عمله .

٤ – يخضع الطفل لنظام فريقه وقوانينه أكثر من خضوعه لتقاليد المجتمع ،

وتبدأ الاتجاهات الاجتماعية تظهر فى هذه المرحلة كالزعامة أو التبعية أو الميل للمساعدة أو الميل ، للحنو أو الميل الاستبدادى أو حب التهكم أو غير ذلك .

٥ — المساهمة فى تحمل المسئولية الاجتماعية ، ومن أجل هذا كانت الجمعيات المدرسية المنظمة خير وسيلة لترقية هذه الروح ، وتوجيهها التوجيه الصحيح، فتربى فى الطفل الطاعة النافعة لجمعيته أو مدرسته ، وتوجهه إلى فعل الخير ، والصلح مع الجماعة ، وتستفيد من نشاطه الجمعى .

١ — لما كان الطفل فى هذه المرحلة عمليًّا بطبيعته يميل إلى النشاط والحركة، لذا ، يمكن الإكثار من دروس الأشغال ، والموسيقى ، والغناء ، والأناشيد والألعاب الجمعية ، والرقص والتمثيل ، وغير ذلك ، فهذه المدارس كلها تشبع فى نفس الطفل الحاجة إلى الإتقان ، والتنافس ، والشعور الواقعى بالنجاح .

٢ — الانتقال من بيئة المنزل إلى بيئة المدرسة له أثر كبير فى شخصية الطفل وخلقه وسلوكه الاجتماعى ، فالمواقف الجديدة تفرض على الطفل واجبات جديدة ففى المدرسة يجب عليه أن يحترم المدرس وأن يراعى النظام ، والتأدب ، وألا يهزأ من أخطاء غيره ، وأن يلتفت إلى من يحدثه ، ولا يقاطع غيره فى كلامه أو لعبه ، وأن يلزم الصمت فى أوقات معينة مثل فترات الدرس وخلافه .

٣ — وتكسب الروح المدرسية الطفل صفات جديدة ، كالتعاون مع الزملاء فى المدرسة واحترام قوانينها ، وحفظ الوعود ، والمحافظة على النظافة ، كما أنها تتيح للطفل قدراً كبيراً من الاستقلال ، وتعوده تحمل المسئولية ، والشعور بالواجب .

٤ — وتسلح المدرسة الطفل بالكثير من العادات ، والعواطف الاجتماعية الصالحة ، وتعمل المدرسة الحديثة على إرضاء حاجات التلاميذ النفسية ، وتبعدهم عن المنافسة العنيفة ، وتجنبهم الفشل المتكرر ، كما أنها تعير النشاط الاجتماعى اهتماماً خاصًّا لما له من أهمية عظيمة فى بناء الشخصية وتكوين الخلق .

٥ — أما أهم الاتجاهات الفعلية السائدة عند الطفل فى هذه المرحلة فيمكن أن نلخصها فيما يأتى :

(ا) الارتياح ، والرضا بالفريق الذى ينتمى إليه الطفل .

(ب) التطلع فى سرور إلى مرحلة المراهقة الآتية .

مرحلة المراهقة ، والشباب

تنتهى الطفولة عادة عند سن الحادية عشرة أو الثانية عشرة تقريباً، ويبدأ الفرد يدخل فى دور المراهقة: فالمراهقة هى المرحلة التى تبدأ من سن البلوغ أى السن التى تنضج فيها الوظائف الجنسية ، وتنتهى بسن النضوج العقلى ، والانفعالى والاجتماعى ويمكن أن نقسم هذه المرحلة إلى طورين يتصل أحدهما بالآخر ، ويعتبر الطور الثانى منهما امتداداً للطور الأول وهما :

(ا) طور المراهقة من سن ١٢ إلى ١٤ سنة ، وهذه هى المرحلة التى لا يعود الفرد فيها طفلا ولا يمكن أن يكون راشداً ناضجاً .بل يكون فى منتصف الطريق بين الطفولة ، وتمام النضج ، فيها يحن الفرد إلى المرحلة الأولى تارة ، ويتطلع إلى تمام النضج تارة أخرى ، ومن ثم كانت من أدق المراحل التى يمرّ بها الفرد، وهو طور شديد العنف ، والاضطراب .

(ب) طور الشباب من سن ١٤ إلى ١٨ سنة ، وهو طور أقل عنفاً من السابق وتمتاز مرحلة المراهقة والشباب بوجه عام بأنها :

١ ــ مرحلة يتطلع فيها المراهق إلى هذا العالم « بعيون جديدة » .

٢ ــ يبدأ فيها المراهق بشعر بأنه أصبح رجلا مسئولا أو امرأة مسئولة يشاركنا أو تشاركنا فى المثل العليا .

٣ ــ وهى مرحلة يبدأ فيها الشباب بالشعور بالدين ، وهذا الشعور دالة من دلائل تقدم الجنس البشرى .

٤ ــ وفيها تظهر بداية ميل الجنس إلى الجنس الآخر . وعلى هذا الميل يتوقف بقاء الجنس البشرى .

٥ ــ ويبالغ بعض المربين باعتبارها مرحلة « خطرة » ، ويشتد البعض الآخر فى المبالغة عندما يسميها « فترة كبت ، وعاصفة » ونحن لا نتفق مع أصحاب هذا الرأى ، ونعتقد أن الذى يجعلها فترة كبت وعاصفة هو موقف المجتمع من الشاب أو المراهق .

٦ ــ يعتبرها البعض مرحلة مفترق الطرق بين الأفراد وبين الجماعات ، فما

زال البعض يؤكد تأكيداً عظيما بأن الجنس الأسود فى أمريكا لا يمكن أن يساير الجنس الأبيض بعد سن ١٣ أو ١٤ .

٧ – يصفها بعض علماء النفس بأنها عهد ثورة ، وحيرة ، وصراع ، فالثورة تتناول الجسم ، والأعضاء ، والوظائف ، كما تتناول العقل ، كما تتجلى فى السلوك الاجتماعى للفتى وللفتاة .

٨ – ولما كان الشاب فتى أو فتاة قادماً على عالم جديد بالنسبة له نجد أنه يشعر بغرابة الموقف فيكون أكثر قابلية للاستهواء ، وإليك بيان هذه التغيرات .

التغيرات الجسمية

يصاحب فترة المراهقة تغييرات تلحق المراهق بعضها ظاهر ، كاستطالة القامة ، وظهور الشارب ، ونمو الشعر فى مواضع مختلفة من الجسم ، وبروز بعض أجزاء الجسم بنسب مختلفة كالأثدية عند البنات ، أما التغييرات الخفية ، فهى ضمور بعض الغدد ، ونمو ونشاط بعض الغدد الأخرى ، وتمتاز التغيرات الجسمية بما يأتى :

١ – نمو جسمى سريع فى الطول وفى الوزن ، وهى مرحلة يصحبها شيء كثير من الرعونة فى الحركة ، وفقدان بعض الدقة فى التوازن .

٢ – تبدأ تظهر تغييرات جسيمة نتيجة الهرمونات الخاصة بالمراهقة ، وما يصحب ذلك من نمو للصفات الجنسية الثانوية ، وهى تظهر مبكرة سنة فى البنات قبل أن تظهر فى البنين .

٣ – وهذه المرحلة تتميز بظهور فترات نشاط فائق وفترات خمول ؛ وفترات حساسية شديدة فى النشء ، ويصحبها حالات انفعالية واضحة يجب على المربين حسن رعايتها وتوجيهها .

٤ – تيقظ الغريزة الجنسية التى تكون فى البداية مختصة بذات الجنس ، ثم تتجه بعد ذلك نحو الجنس الآخر ، وهذا من شأنه أن يحدث حالة حيرة وحرج فى بعض الأحيان من جراء ظهور الصفات الجنسية الثانوية ، وسبب كثير من صعوبات المراهقين أنه لا يوجد توافق بين سن تمام النمو الجنسى ، وبين سن الإشباع الجنسى الذى يقره المجتمع بالشكل المشروع .

التغيرات الجنسية

١ – إن حياة المراهق عبارة عن سلسلة من حالات انفعالية شديدة الاضطراب

فحياته النفسية مسرحاً للانفعالات العنيفة الثائرة المتقلبة التى نسبب له القلق والحيرة وعدم الشعور بالأمن ، فهو يثور أحياناً على من حوله ؛ ويهدأ أحياناً أخرى.

٢ — مرحلة البلوغ هى عصر الأحلام ، يتطلع فيها الفتى إلى الشهرة ، والحب والثروة وقد تكون الأحلام ، أحلام يقظة وظيفتها الهرب من الواقع ، وتدور حول المستقبل من حيث الزواج ، والمهنة ، والتخلص من السلطة .

٣ — تنتاب المراهق نوبات تغير فى الحالة الوجدانية ، فمرة تراه يمقت الحياة ويتمنى الموت ، ومرة أخرى ينتقد نفسه أشد نقد ، ومرة ثالثة يكون راضياً عن نفسه أشد الرضا ، كما يكون منطوياً أحياناً ، وأحياناً أخرى منبسطاً .

٤ — يقع الشاب فريسة مواقف إنسانية مختلفة من كسل ، وخمول ، وملل ، وفتور وشد ، وجذب ، وذلك نتيجة للميل الجنسى الجديد — على أن موقف الكبار نحو المسائل الجنسية ، يؤدي إلى الوقوف حائلا ضد قوة هائلة من قوى الطبيعة ، ويشبهها البعض بمجرى مائى مندفع إذا وقف فى طريقه سد حدث أمر من ثلاثة — فقد يطغى الماء على السد ، وإذا كان السد منيعاً اتخذ الماء اتجاها جانبيًّا ، وقد نتسرب المياه من تحت السد ، ولهذا تظهر فى أدوار المراهقة ، والبلوغ مشكلات عديدة مختلفة .

٥ — قد يلجأ الشاب إلى الدين فربما يجد فيه منقذاً لحل مشكلاته ، وقد لا يجد فيه ما يحل مشكلاته ، فيتذبذب بين التدين ، والكفر ، أى بين الإيمان،والإلحاد .

٦ — مرحلة المراهقة مرحلة محفوفة بالمخاطر ، والصعاب كثيرة الأزمات النفسية ، والصراع ، ويأخذ الصراع أشكالاً مختلفة — « صراع بين الحنين إلى الطفولة، وبين التطلع إلى الرجولة،صراع بين ما يتطلبه الفرد وبين ما يتطلبه المجتمع ، شد وجذب بين الميل الجنسى النشط وبين تقاليد المجتمع . صراع دينى بين ما تعلمه من شعائر ، وبين ما يصوره له تفكيره الجديد،صراع عائلى بين الميل إلى الاستقلال من قيود الأسرة ، وبين سلطة الأسرة » .

٧ — ظهور الميل للعمل فى سبيل الآخرين،وفى بعض الأحيان يظهر اتجاه دينى شديد ، وفى بعض الأحيان الأخرى يظهر ميل إلى التطرف فى النواحى الفكرية .

٨ — إن خيال الشباب واسع وخصب ينزع إلى الجموح محلقاً فى سماء المستقبل

وفى ذلك يقولون إن أفكار الشباب أفكار بعيدة الغور طويلة الأمد .

٩ – وفى هذه المرحلة تبدأ الفروق الفردية بين الشباب فى الميول ، والاتجاهات العقلية ، فتبرز الميول الرياضية ، والعلمية ، والعملية .

١٠ – ميل إلى النظر إلى المشكلات الخاصة على أنها فريدة لا نظير لها مما يؤدى إلى نوع من العزلة المعنوية .

(حـ) التغيرات الاجتماعية :

١ – ميل إلى عبادة البطولة . يبدأ المراهق يستقل عن المنزل ، ويأخذ فى الاتصال بالمجتمع ، ويبحث عن شخص يتجسم فيه المثل الأعلى ، ويصل الإعجاب بالبطل الجديد إلى درجة العبادة ، وقد يكون هذا البطل حقيقيًّا أو خياليًّا يتخذه مثالا له يقلده ، ويتمنى أن يكون مثله فى المستقبل .

٢ – استمرار التكتل فى جماعات . يتجه الفرد إلى الانتماء إلى البيئة الاجتماعية المحيطة ويتجلى هذا فى شدة ميل الفرد إلى الجماعة التى ينتمى إليها أو إلى تكتله مع أفرادها وميله إلى تقليد ما فيها .

٣ – شدة شعور الشباب بذاته ، ولذا يقوم فى نفسه صراع شديد عندما يحاول التوفيق والملاءمة بين حاجاته الذاتية ، وبين حاجات المجتمع ، وينقد المسئولين عن المجتمع نقداً مرًّا ، وقد يضع مشروعات كاملة عن إصلاح المجتمع .

٤ – يحدث انقلاب فى سلوك الفتى الاجتماعى ؛ فيجاهد فى التحرر من قيود الأسرة ، ويعمل على الاستقلال المفرط ، وأن يصبح له كيان خاص ، فيحتم أن تكون له حجرة خاصة ومكتب خاص ، ويعود للمنزل متأخراً .

٥ – فى هذه المرحلة ينتقل الشاب إلى المدرسة الثانوية مما يؤدى إلى زيادة الثقة بالنفس والشعور بالقيمة – وتتكون لديه الاتجاهات العقلية الآتية :

(ا) ميل إلى الجنس الآخر والإعجاب به .

(ب) الفرح بالاقتراب من سن تمام النضج .

(حـ) ميل واضح للألعاب الرياضية والهوايات .

٦ – ثم يحدث انتقال من المدرسة إلى ميدان العمل أو إلى الجامعة مما يؤدى إلى زيادة الشعور بالنضج والاستقلال وتكون لدى الشاب الاتجاهات العقلية الآتية :

(ا) ظهور الصداقة بين الولد والبنت وهذا أمر طبيعي ، ولكنه يحتاج إلى تمعن وروية .

(ب) النظر إلى الجنس على أنه قوة خفية جليلة الشأن .

(ح) احتقار مواقف الجبن ، والرياء ، والمحاباة .

(د) مثل عليا راقية وطموح فى كافة النواحى .

٧ — الميل إلى تناسى البيت مؤقتاً، وإلى الاهتمام بمنظمات اجتماعية أخرى مثل الأندية وما إليها ، والميل إلى الانتقال من العصابات الوحيدة الجنس إلى جماعات مختلفة ، تغيير كثير للأصدقاء قصد الوصول إلى أفضل وسط اجتماعى ، الحاجة إلى التحرر الكبير من السلطة الاجتماعية للوالدين .

٨ — قد يقع الشاب فى نزاع مع السلطة المشرفة فى المجتمع ؛ فيخرج على آراء الوالدين والمعلمين ، وقد يحتقر آراء الكبار ، ويميل إلى التدخين بدافع حب الظهور والكلام بصوت مرتفع ، وقد يتجه إلى الكذب الادعائى ، ويميل إلى العنف ، والقسوة ، وقد ينتقم من السلطة الاجتماعية فيدمر ويخرب ويميل إلى الهروب من المدرسة .

واجب المربى نحو المراهق

١ — شجع المراهق والشاب على الاندماج فى الألعاب الرياضية ، وحذار من الإفراط فيها .

٢ — ساعده على أن يملأ أوقات فراغه بعمل نافع أو لعب مفيد أو على الاندماج فى نشاط اجتماعى .

٣ — شجع المراهق على أن يعرف حقائق جسمه ، حدثه بصراحة عن المسائل الجنسية : أسد له النصح والإرشاد فى هذا الموضوع ، ثم اعمل على إعلاء الدوافع الجنسية فى نواحى الفن ، والجمال ، وحب الطبيعة ، والرياضة .

٤ — غذ الشباب وجدانياً فهو ميال فى هذه السن إلى التمتع بالجميل من الغزل والموسيقى .

٥ — أشعر الشاب بأنك على أتم الاستعداد لحل مشاكله ، « لاطف ولدك سبعاً ، وأدبه سبعاً ، وآخه سبعاً ، ثم اترك له الحبل على الغارب » .

٦ — كن صريحاً مع نفسك ، صريحاً مع غيرك ، صريحاً فى مواجهة الواقع .
٧ — يجب أن يكون موقف الكبار نحو المراهق موقفاً إنسانياًّ يتميز بما يأتى :
(ا) فهم لتطورات عقلية المراهقين .
(ب) عطف على أزماتهم .
(ح) توجيه صحيح لنزعاتهم .
٨ — فتح العيادات السيكولوجية ، وعيادات العادات السيئة ، وعيادات إرشاد الطفل .

وسنحاول فى الصفحات المقبلة أن نتوسع فى نتائج الأبحاث العلمية الخاصة بنواحى النمو عند الطفل .

أولا : إن غالبية الأبحاث العلمية والدراسات الخاصة بالنمو ، إذا ما استثنينا المقاييس الجسمية ، واختبارات الذكاء ، قد ارتبطت بالطفل فيما قبل دخول المدرسة وهذه الدراسات عظيمة القيمة من عدة نواح ، فهى تساعدنا على رسم صورة واضحة عن نمو الطفل فى هذه الفترة التى تسبق التحاقه بالمدرسة .

على أن دراسة الطفل فى هذه المرحلة تمدنا ببعض المبادئ الهامة التى سنذكر بعضها على سبيل المثال لا على سبيل الحصر .

إن النشاط الجمعى يسبق السلوك الخاص ، وإن التعلم عملية تنويع وانتقاء لبعض مظاهر النشاط من وحدات أكبر من وحدات السلوك ، وهذا التنويع يؤدى إلى بناء أنماط جديدة ، كما يؤدى إلى اكتساب معان مبتكرة ، وإلى تمييز مدركات كلية خاصة من مدركات عامة ، وسنحاول أن نضرب للقارئ مثلا فى تكوين المدرك الكلى للحيوان عند صغار الأطفال ، فى البداية يضع الأطفال جميع أنواع الكلاب مثلا تحت مدلول كلمة « كلب » وتدريجياًّ يتمكنون من تمييز بعض الخواص لكل نوع ، ثم يفرقون بينها ، وتلى ذلك مرحلة إعادة تنويع هذه النواحى الخاصة ، فتبرز المدركات الكلية الآتية (كلبى) أو (كلب غريب) وتستمر هذه العملية ، حتى يتم التنويع والتقسيم بفهم أنواع الكلاب وخواصها .

أما النمو الجسمى والعضلى فيتدرج من مظاهر نشاط الوحدات الكبرى إلى الوحدات الصغرى ، من مظاهر النشاط العامة إلى مظاهر النشاط الخاصة ، فالطفل يستخدم الذراعين فى أشياء كثيرة ، كرمى الكرة والتأرجح واللعب باللعب فإذا

ما تقدم فى السن تمكن فيما بعد من تنظيم الخرز وقطع الورق واستخدام القلم الرصاص .

وثمة مبدأ آخر عام قد أثبتته الأبحاث وهو أن النمو عملية مستمرة وإن كانت هناك بعض عوامل أسرع فى نموها من الأخرى أثناء التكوين ، وهذا النمو قد يسرع وقد يبطئ ، والنمو الجسمى والنمو العقلى مستمران من قبل الولادة حتى تمام النضج ، كما أن قدرة انتباه الطفل إلى شيء من الأشياء تتدرج فى طولها من بضع ثوان عند الميلاد إلى ساعة أو أكثر فى سن البلوغ ، وهكذا :

ثانياً : النمو الجسمى

إن أول مظهر من مظاهر النمو ، هو النمو الجسمى ، وقد نقوم بعض المدارس بوزن الطفل وقياس طوله كل عام ، ولكنها قد لا تزيد على ذلك ، كما قد ترسل بعض المدارس الأخرى تقارير إلى المدرسين أو إلى الآباء أو إليهما ، ذاكرة فيها الأوزان والأطوال ومقدار ابتعاد الطفل أو قربه من الوزن أو الطول العاديين .

والوزن العادى والطول العادي يستمدان من جداول مشتقة من قياس آلاف من الأطفال واستخراج متوسط الأوزان لكل طول فى سن معينة . ومما لا شك فيه أن هذه الطريقة قد تمد الباحث بفكرة عن وزن معظم الأطفال ذوى السن المعينة والطول المحدد ، وقد يعتبر بعض الأطباء والمدرسين هذه الجداول كمستويات محددة ، على أننا نرى أن مثل هذه المستويات إذا ما أخذنا بها أخذاً تاماً نكون قد ظلمنا الطفل ظلماً بيناً ، فالذى قام بهذه الإحصائيات لم يقدر ما لبناء الجسم العام من أثر فيها وما عليك إلا أن تتبصر فى هذه المشكلة وتبحث عن الفرق فى الوزن بين طفل ضامر العظام نحيف القامة ، وبين طفل آخر عريض المنكبين واسع الصدر ، لنرى أن بعد هذين الطفلين عن المستويات المحددة ، قد يزيد عن ١٠٪ من الوزن العادى ، ولذلك نرى أن وزن الطفل يجب أن ينظر إليه من حيث علاقته بصاحبه ، ومن حيث علاقته بالمستويات العامة ، حتى لا يتعرض الطفل النحيف جداً أو المفرط فى السمنة إلى ذلك الظلم الفادح جسمياً وسيكولوجياً من جراء وصفه بالنحافة أو السمنة .

وهناك علاقة كبيرة بين الحجم والوزن ، أو بين التناسب الجسمى وبين

الشخصية ، أكثر مما قد يتصور ، فالطفل الصغير كثيراً ما يهمل لزعم أنه لا يتمكن من التنافس مع أطفال فى مستوى سنه ، وتكون نتيجة ذلك أنه ينكمش ويصبح منطوياً على نفسه، وقد يحارب من أجل وجوده ، فيبدو محباً للهجوم أو محباً لذاته إلخ . . . كما قد يظهر عليه تعويض زائد عن الحد فيصبح تلميذاً مجتهداً ، وتظهر مواهبه فيجذب انتباه غيره فتقع أعينهم عليه .

أما الطفل الطويل فقد يجد نفسه عملاقاً بالنسبة لغيره ، وقد تظهر عليه نواحى تعويض شبيهة بالسابقة ، وكذلك الحال مع الطفل النحيل فاقد المناعة الجسمية والطفل السمين الرخو الذى لا يتمكن من تماسك نفسه . فكلاهما متعرض لنفس المشاكل السابقة .

على أن المدرس مفروض عليه أى يلاحظ مثل هذه المشاكل وما يتبعها من احتمالات ، فعليه أن يهيئ المواقف بحيث يشبع حاجات كل طفل من هؤلاء الأطفال المتخلفين .

أما عن طول القامة ، فالمدرسة مسئولة فى نظر البعض عن نمط القامة ونموها لدى التلاميذ ، وترجع هذه المسئولية إلى عاملين :

(ا) التمرين الرياضى المباشر .

(ب) المقاعد ومناسبتها لأجسام الأطفال .

فمنهج التربية البدنية يجب أن يضم أنواع اللعب الحر ، وأن يمكن الأطفال من استغلال فترات الراحة . أما مقاعد الجلوس فلها مواصفات وشروط خاصة يجب أن تتوافر فيها بحيث تحقق الهدف المنشود منها ، فمن نتائج عدم مناسبة المقاعد للتلاميذ وكذلك من آثار الجلسة غير الصحية القلق وعدم الراحة والتواء العمود الفقرى .

أما عن النظر فمن حسن الحظ أن وقت التحاق الطفل بالمدرسة يوافق بداية الوقت الذى فيه يتمكن من زيادة استخدام ناظريه فى الأعمال التى يقوم بها ، وقد أثبتت الأبحاث الطبية أن الطفل عند دخول المدرسة يكون طويل النظر بمعنى أنه لا يمكنه التطلع إلى الأشياء الدقيقة القريبة من عينيه ، وأن عينه تصل إلى أقصى وزن لها فى سن السابعة ، كما تصل إلى أقصى نموها بعد ذلك ببضع سنوات .

وقد قامت « الجمعية البريطانية للتقدم العلمى » بأبحاث عن أثر الكتب المقررة

فى حاسة الإبصار ، وتوصلت كذلك إلى ما يجب أن تكون عليـــه حروف تلك الكتب وكانت نتيجة أبحاثها كالآتى :

(ا) أن الأطفال دون السابعة تناسبهم الحروف المكتوبة بالإنجليزية (ببنط ٢٤) .

(ب) الأطفال ما بين السابعة والثامنة تناسبهم الحروف المكتوبة (ببنط ١٨).

(حـ) الأطفال ما بين الثامنة والتاسعة تناسبهم الحروف المكتوبة (ببنط ١٢)

(د) الأطفال ما بين التاسعة والثانية عشر تناسبهم الحروف المكتوبة (ببنط ١١) .

(هـ) الأطفال الذين يزيدون على ذلك تناسبهم الحروف المكتوبة (بنط ١٠)

كما أثبتت هذه الأبحاث أن طول السطر المكتوب يجب أن يكون قصيراً بحيث يتراوح بين ٢,٣ بوصة ، ٣,١ بوصة ولا يزيد عن ٣,٥ بوصة ، كما أن المسافات بين الأسطر يجب أن تراعى ويعتنى بها .

ثالثاً – نمو القدرة على ضبط العضلات

يجب على المدرسة أن تزيد اهتمامها بنمو عضلات الطفل، وبقدرته على ضبطها أكثر من ذي قبل ، وهناك مظاهر ثلاثة جديرة بالاهتمام وهى :

١ – التمرين المناسب للعضلات .

٢ – وسائل هذا التمرين .

٣ – الراحة المناسبة .

والاثنان الأولان منها مرتبطان أشد الارتباط .

فالتمرين أو الإعداد المناسب أهم مظهر من مظاهر نمو العضلات وضبطها . ويمكن تناول ذلك من ناحيتين :

أولا : منهج النشاط والتمرينات البدنية والهدف الرئيسى منه هو نمو العضلات والقدرة على السيطرة عليها ولما كان هذا المنهج جزءاً هاماً من منهج التربية البدنية فليس هذا مجال بحثه هنا .

ثانياً : استخدام هذه العضلات فى مظاهر نشاط ترمى إلى أهداف أخرى ، وهذا يشمل جميع مظاهر النشاط الجسمى المرتبطة ببقية مناهج الدراسة .

أما أهمية وسائل تقوية هذه العضلات فسنتناولها بالبحث والدراسة فى هذا المجال : فهناك بعض اعتبارات خاصة بنمو العضلات ، والقدرة على ضبطها جديرة بالذكر فى هذا المقام : فأطفالنا الصغار يجب أن تكون لعبهم كبيرة جداً ذات أجزاء يمكن تركيبها وتناولها . أما الكتابة فيجب أن تكون بالحروف المكبرة على السبورة أو على الورق بشرط أن تكون المسافات متسعة بين السطور ، وإذا ما لجأنا إلى الكتابة على الورق فيجب أن تكون المسافة بين السطور تتراوح بين بوصة أو بوصتين كما يجب ألا تقل عن بوصة واحدة قبل نهاية السنة الثانية ، أما عن أقلام الرصاص فيجب أن تكون كبيرة فى حجمها ، وحجم الرصاص لأن الأقلام القصيرة أو الأقلام الرفيعة تدعو إلى توتر عضلاته ، والعضلات المشدودة لا تدرب ، ولكنها تجهد وقد يؤدي هذا به إلى أنه لا يكره الكتابة فحسب ولكنه يكره جميع الأدوات المتصلة بها كالقصص ، والهجاء ، والقراءة ، أما الأقلام ذات الرصاص الخشن ، والكتابة على الخطوط المتقاربة فتؤديان إلى إجهاد العين .

أما عن العضلات الكبرى فنقول : إنه فى مرحلة الرياض وفى السنتين الأوليين منها بنوع خاص فيجب أن تكون الكتابة على السبورة (بالطباشير) الملون ، كما يجب أن تكون وسائلها سهلة الاستخدام لتشجع الطفل على الاستمرار فى العمل.

وسن الثامنة إلى الثانية عشرة هو أحسن سن لوضع أساس الإضافات الزائدة لعمل العضلات ، وفى هذه السن يمكن تصغير حجم المواد المستخدمة فى الكتابة ، ويجب ألا نتطرف فى سرعة استخدام هذه الأشياء بل يكون ذلك تدريجيا ، كما يمكن إدخال مظاهر النشاط التى من شأنها تنمية العضلات ، ويعتقد الأستاذ « انسكيب » أنه إذا أردنا أن يتقن الأطفال اللعب على الآلات الموسيقية ، أو ، الرسم أو الكتابة ، فأحسن وقت لوضع أساس هذا التعليم هو هذه الفترة ، وإذا قبلنا رأى « انسكيب » وجدنا أنه لا بد من أن تراعى المدارس الاعتبارات الآتية :

أولا : لا بد من تشجيع المدارس الأولية التى تنظم الفرق الموسيقية (والأوركسترا) فى هذه السن ، تشجيعاً تاماً .

ثانياً : أنه إذا لم تسمح ميزانيات المدارس بتكوين الفرق الموسيقية ، فلا أقل من أن تحبب الأطفال فى التعلم باللعب بالآلات الموسيقية ، وذلك عن طريق الدراسة ، والتذوق لكل من الموسيقى ، والآلات الموسيقية .

ثالثاً : لا بد من تشجيع تعلم الرسم والكتابة فى هذا المستوى ، ويجب بنوع خاص ، تشجيع المواهب الفنية التى تظهر عند بعض الأفراد من الأطفال .

رابعاً : إذا عجزت الوسائل المدرسية عن تحقيق ما سبق أن ذكرناه من أهداف فلا أقل من تشجيع الأطفال على الاستمرار فى هواياتهم فى بيوتهم ، وفى خارج المدرسة .

خامساً : تبدأ بعض المدارس بتعيين مشاريع خاصة للحياكة للبنات فى السنتين الخامسة والسادسة ، ونحن نرى أن طرق التعليم الحديثة تسمح بالبداية بدروس الحياطة فى مرحلة مبكرة عن السنة الخامسة أو السادسة ، ويا حبذا لو تعلم الذكور مثل هذه الدروس، فإن الولد سرعان ما يتقن الحياكة كما تتقنها البنت تماماً .

أما المرحلة الثانية لتكوين العضلات فهى من سن الثانية عشرة إلى سن الخامسة عشرة ، ويبدو أن هذه المرحلة أساسية من مراحل تكوين العضلات ، وتسمى هذه المرحلة مرحلة المراهقة ، وفى هذه المرحلة نرى لزاماً علينا أن نهتم باستخدام العضلات الكبرى ، وهذه هى المرحلة التى يتعلم فيها كل من الأولاد والبنات استخدام الآلات فى دروس الأشغال وفى دروس التدبير المنزلى .

أما المظهر الثالث من مظاهر النمو العضلى المسئولة عنه المدرسة ، فهو فترات الراحة ، ونقصد بفترات الراحة تلك الفرص التى تهيؤها المدرسة إما للاجتماع أو للجلوس أو للنشاط الزائد ، فمدلول الراحة متغير . فكلما صغر الطفل فى السن زادت حاجته إلى الراحة ، وزادت حاجته إلى عنصر التنويع ، وفى مدارس رياض الأطفال وفى السنتين الأوليين للمدارس الابتدائية نجد أن أطول مدة يتمكن فيها الطفل من الجلسة الهادئة لا تزيد عن خمس عشرة دقيقة ، وفى السنوات الثالثة والرابعة الابتدائية أو الأولية قد يتمكن الطفل من الجلوس هادئاً لمدة عشرين أو خمس وعشرين دقيقة ، وفى السنة الخامسة والسادسة يتمكن من الهدوء لمدة نصف ساعة ، والسنوات السابعة ، والثامنة يتكن من الهدوء لمدة أربعين دقيقة، ومن الضروري أن نكسر حدة هذه الفترات بفترات قصيرة من فترات النشاط أو فترات حرية الحركة ، ويؤكد الأستاذ « كيلهر » حاجة الأطفال إلى نظام جسمى صحيح عماده التمرين ، وحرية حركة الجسم واستخدام العضلات الكبرى والراحة ، وذلك بدلاً من الالتصاق بالمقاعد مدة ساعات خمس .

وتمدد والجسم وتراخيه على الأرض أمر هام وضروري جداً ، وهذا صحيح وينطبق على صغار الأطفال عامة لاسيما من كان منهم شديد التأثر سريع الانفعال ، والتراخى أمر ممكن تدبيره ؛ فإذا تعذر على المدرسة أن تزودهم بحجرات مفروشة بالحصير ، فيمكن الأطفال من تزويد أنفسهم ببطاطين من بيوتهم يتمكنون من استخدامها ومن إلقاء أجسامهم عليها .

مشكلة الطفل الشاذ : أما مشكلة الشواذ من الأطفال فيمكن حلها حلا فردياً ، وإذا كان نمو الطفل يحتم علينا أن نساير فى تقدمه عمره العقلى ، تصبح المشكلة أقل خطورة مما لو اتبعنا العكس فراعينا عمره الزمنى ، فالطفل النابه الصغير ليس هو مشكلة المشاكل إذ أن نباهته تؤدى إلى زيادة استثارته جسمياً بالنسبة لمستوى نموه ، أما الطفل الغبى فسوف لا يتأثر بالنسبة للطفل السابق ، وفى مثل هذه الحالات يجب أن نلاحظ أن النشاط الذى يمنح للطفل يجب أن يكون مناسباً لمستواه فهذا يؤدى إلى سرعة النمو .

سرعة النمو عند البنين وعنـــد البنات : لوحظ أو أثبتت التجارب أن قدرة أطفال المدارس الحركية قدرة نوعية ، فى معظم الاختبارات الجسمية يتفوق الولد على البنت ، أما من حيث الثبات فتتفوق البنت على الولد ، ويتفوق الأولاد أيضاً فى الحركات الميكانيكية البسيطة ، أما البنات فيتفوقون فى الحركات المركبة المفيدة ، وقد يكون السبب فى ذلك راجعاً إلى قوة الأولاد الطبيعية ، وإلى أن البنات أسرع فى النمو الجسمى من البنين .

وهذا النمو السريع للبنات عن البنين يبدأ مبكراً قبل دخول الجميع المدرسة ، فإذا ما التحقوا بها يظهر الاختلاف بينهم واضحاً ، فعندما يكون طفلان (ذكر وأنثى) فى الفرقة الثانية تكون البنت أكبر من الولد بمعنى أنها تكون أقرب إلى تمام النمو بسنة كاملة،ومعنى هذا أنها تتمكن من الجلوس مدة أطول دون أن يلحقها التعب كما أنها تتمكن من ذلك من غير أن تبدو منها حركة ، وتتمكن أيضاً من استخدام عضلاتها وتتحكم فى السيطرة عليها ، وفى سن الثامنة تتمكن من الانتباه لمدة أطول من المدة التى يتمكن فيها الولد من تركيز انتباهه .

ومشكلة النمو الجسمى فى هذه المرحلة من الأهمية بمكان ، ولكن المشكلة السيكولوجية أعظم بكثير من المشكلة الجسمية ، وإن أى مدرس يدرس فى المدارس

المختلطة ، يتمكن من الحكم بأن الأطفال المشكلين هم غالباً من الذكور ، وأن أهم المشاكل الخاصة بهم مرتبطة بالنظام ، وأن كتابتهم لا يمكن قراءتها ، وأن عدداً عظيما منهم يكره العمل .

ومن سن الحادية عشرة إلى سن الثالثة عشرة تقترب البنت سنتين من النمو النهائى عن الولد ، وهذه الحقيقة العلمية مع ملاحظتها فى كثير من الأحوال لم تراع فى حجرات التدريس ، ولم نقصد بذلك سوى تنبيه القائمين على شئون التربية بمراعاتها : هذا بالإضافة إلى ضرورة ملاحظة الاختلافات بين الجنسين .

رابعاً : نمو الذكاء

ما المقصود بالذكاء ؟ لقد اختلفت فيه التعاريف ولم يتفق العلماء فيما بينهم على تعريف خاص به ، ولكن يمكن أن نقول مبدئياً : إن الذكاء هو تلك الخاصة التى تميز شخصاً من الأشخاص فتمكنه من أن يعدل ردود أفعاله وملاءماته للبيئة .

وقد عملت دراسات واسعة على نمو الذكاء ، وقد بدأت الدراسات العلمية على يد « بينيه » وما زالت هذه الدراسات سائرة فى طريق التقدم . واختبارات الذكاء هى أحسن وسيلة للقياس العقلى ، وهى متعددة الأنواع والأشكال ، والنماذج : وهناك اختبارات الذكاء التكوينية ، وهذه تتطلب مواقف محسوسة ، وما تستدعيه هذه المواقف من ردود أفعال معينة . كما أن هناك اختبارات الذكاء اللفظية التى تتطلب فهم عبارات معينة يجاب عنها شفوياً . وهناك اختبارات تتطلب استخدام القلم والورق وترجمة الحروف المكتوبة ، كما تتطلب الرد مدوناً ، وهذان النوعان الأخيران يمكن عرضهما بأشكال مختلفة كما تتطلب الإجابة عنهما ردوداً كثيرة ، والنوعان الأولان يمكن إعطاؤهما للأفراد ، وأما النوع الثالث فهو اختبار جمعى ، وفى كل نوع من هذه الأنواع يمكن عمل اختبارات عديدة ، وهذه الاختبارات يمكن أن تقيس قدرات مختلفة ، وقد دلت التجارب على أن نتائجها ثابتة .

ماذا نفيد من اختبارات الذكاء ؟

إن هذه المشكلة مشكلة عويصة ، وإن التجارب التى عملت فى مضمار اختبارات الذكاء يصعب إحصاؤها ، ويمكننا هنا أن نذكر بعض ما أمكن معرفته من نتائج اختبارات الذكاء هذه :

أولا : إن نمو الذكاء عملية مستمرة من الميلاد (وقد يكون من قبل الميلاد)

حتى اكتمال نمو الطول الجسمى .

ثانياً : إن هذا النمو أمر تدريجى بحيث لا يمكن التفرقة بوضوح بين مختلف المراحل المتتابعة .

ثالثاً : يمكن قياس نمو الذكاء بالسنوات وبالأشهر ، ويمكن التعبير عنه بالعمر العقلى .

رابعاً : تختلف سرعة نمو الذكاء بين طفل وآخر .

خامساً : إن نسبة زيادة العمر العقلى عن العمر الزمنى للطفل تحدد مدى نبوغه وذكائه .

سادساً : إن نسبة الزيادة ثابتة نسبياً ، وعلى ذلك يمكن أن نقول : إن نسبة الذكاء أمر ثابت ، ويصدق هذا القول عندما تثبت بيئة الطفل ولا تتغير تغيراً فجائياً ، وقد أثبتت بعض الدراسات أنه عندما تتغير البيئة تغيراً يسمح بتغير ردود أفعال الطفل فإن ذلك يتبعه تغير نسبة الذكاء ، وهذا التغير قد يكون عظيم القيمة كما قد يكون عديمها وفقاً للظروف المختلفة .

ويهمنا أن نتساءل بعد هذا ما المقصود بنمو الذكاء ؟

يجب ألا نخلط بين أمرين هامين هما : نمو الذكاء وزيادة المعرفة والمهارات ولو أن المعرفة تستخدم إلى حد ما كوسيلة لقياس الذكاء : فنمو الذكاء هو زيادة فى قدرة الطفل على التعلم لا فى مقدار ما يتعلم ، وكلما تقدم الطفل عقلياً تمكن من فهم المستويات الراقية ومن ملاءمة نفسه لها ، ففى أى مستوى من مستويات النمو يتمكن الطفل من فهم الحقائق المناسبة لهذا المستوى ، ومن القيام بالقدرات التى يتطلبها هذا المستوى ، ويصبح من الصعب بل قد يؤدى إلى ضياع الوقت أن تفرض عليه مستويات أرقى من المستوى الذى وصل إليه ، فإذا ما وصل طفل من الأطفال إلى أقصى نموه العقلى فمعنى ذلك أنه وصل إلى أرقى مستوى للفهم وللإدراك لأمثاله بحيث لا يتسنى له أن يزيد عنه ، وقد يتمكن هذا الطفل من زيادة معلوماته ومعرفته ، وخبراته فى نفس المستوى ، ولكنه يفشل إذا ما حاول الوصول إلى مستويات أرقى من مستوى إدراكه ، مع العلم بأن رصيد المعرفة لدى شخص من الأشخاص يتناسب عادة مع مستوى فهمه ، وإدراكه ، وإن لم يتحتم ذلك ، فالفرد المتحمس المثابر قد يتمكن من إدراك قدر عظيم من الحقائق المناسبة والقدرات

لمستوى فهمه ، وإن قل ذكاؤه عن ذكاء فرد آخر أكثر منه قدرة على فهم المستويات المعقدة .

متى يقف نمو الذكاء ؟ هذه مشكلة لم نصل بعد إلى إجابة شافية عنها وإن كانت قد وصلتنا بعض الإجابات عنها فى المصادر المتعددة نذكر بعضها على سبيل المثال .

أولا : « كهلمان » قام باختبار ٦٣٩ طفلا من ضعاف العقول تبدأ من مستوى المعاتيه إلى المستوى العادي ومن سن سنة إلى سن الحادية والعشرين ، وكانت نتائج أبحاثه : أن أعمار هذه الفئة العقلية تزداد بمعدل يتناسب مع درجة الضعف العقلى ، وكلما زادت نسبة ضعف العقل زادت سرعة وصول النمو العقلى إلى أقصى ما يمكن الوصول إليه ، وقد أثبتت تجارب أخرى أنه كلما زاد نمو الذكاء عند الطفل طالت مدة نمو هذا الذكاء .

ثانياً : أما تجارب « فريمان » فقد كانت مخالفة ، قام بدراسة ١٠٠ طفل ملتحقين بمدارس جامعة شيكاغو ، وقد قسمهم إلى ثلاث مجاميع على أساس ذكائهم فى السنوات الوسطى ، فلاحظ ما يأتى :

(ا) أن أطفال المجموعة النابهة بدءوا يتقدمون فى الذكاء بسرعة مدهشة فى سن العاشرة ، وأن منحنى تقدمهم كان يزداد زيادة واضحة مدة سنتين أو ثلاث سنوات أكثر من منحنى المجموعتين الأخريين ، كما أن منحنيات هؤلاء الأولاد النابهين يبدأ فى البطء مبكراً عن منحنيات غيرهم ، ولم يصل أى فريق إلى أقصى نموه فى سن السابعة عشرة ، ولذلك يصعب أن نحدد مدى الفرق بينهما عندما يصل نموهم إلى أقصى مستوى له ، وفى سن السابعة عشرة لاحظ « فريمان » أن منحنى الأولاد النابهين بدأ يبطئ فى سيره بينما منحنى الفريق الثالث من الأطفال ما زال يتقدم بشكل محسوس .

والآن نتقدم بالقارئ لذكر بعض أدلة النمو العقلى :

(ا) إن اختبارات الذاكرة التى تتطلب من الطفل أن يتذكر ويعيد ما ألقاه عليه الممتحن أو أطلعه عليه قد أثبتت النتائج الآتية :

(ا) إن الطفل فى سن ٢ سنة يتمكن من استحضار أو ذكر شيئين ، وفى سن الثالثة يتذكر ثلاثة أشياء ، وفى سن الرابعة والنصف يتمكن من استحضار

أربعة أشياء ، وفى سن السابعة خمسة أشياء ، وفى سن العاشرة ستة أشياء ، وفى سن الثالثة عشرة يتمكن من ذكر خمس كلمات ذات مقطع واحد غير مرتبط بعضها ببعض أما الجمل ذات المعنى فيتمكن الطفل فى سن الخامسة من تذكر جملة مكونة من ١٢ مقطعاً ، وفى سن الثامنة يتمكن من ذكر جملة مكونة من ١٦ مقطعاً ، وفى سن الحادية عشرة يتمكن من ذكر جملة مكونة من ٢٠ مقطعاً .

ومن هذه الاختبارات وأمثالها نخرج بنتيجة هامة نستفيد منها فى عملية التعلم وهى أن الحقائق والأفكار التى تقدم للطفل ليتعلمها يجب أن تكون ذات وحدات صغيرة ، وعلينا أيضاً أن نعيد الكرة إلى هذه الحقائق مرة بعد مرة ، إذا أردنا للطفل أن يلم بها ، وكلما كان الطفل صغيراً فى السن ، صدقت هذه الحقيقة .

(ب) الإدراك اللغوى . إن مفردات الطفل اللغوية تزداد بالتدريج طيلة حياته المدرسية : ففى سن السادسة يجب أن يعرف الطفل خمس كلمات فى اختبار المفردات ، وفى سن الثامنة يجب أن يعرف أيضاً ثمانى كلمات ، وفى سن العاشرة إحدى عشرة كلمة ، وفى سن الثانية عشرة أربع عشرة كلمة ، وفى سن الحادية عشرة يجب أن يعرف معنى بعض الألفاظ المعنوية ، وهذا يرينا أن هناك تقدماً تدريجيا فى مفردات الطفل اللغوية .

(حـ) التوافق العضلى : إن الاختبارات التى عملت فى هذا المضمار أثبتت حقيقتين هامتين :

أولا : الصعوبة النسبية فى رسم بعض الأشكال .

ثانياً : أنها بينت الوقت المناسب لظهور هذه القدرات ، ففى سن الرابعة والنصف يجب أن يتمكن من رسم المربع ، وفى سن السابعة يجب أن يتمكن من رسم المعين ، ومن التاسعة فما فوق يجب أن يكون قادراً على أن يرسم من الذاكرة رسومات مكونة من خطوط مستقيمة ، ولكنها تمتد فى جميع الاتجاهات وبزوايا مختلفة .

المدرك العددى : إن المدركات العددية ، بصرف النظر عن خبرات الطفل المدرسية تنمو بنمو الطفل ، ففى سن الخامسة يجب على الطفل أن يعد أربعة أشياء ، وفى سن السادسة يجب أن ينجح فى أخذ ستة من اثنى عشر شيئاً وفى سن التاسعة يجب أن يفهم المعاملات المالية البسيطة .

العمليات العقلية العليا : أما العمليات العقلية العليا فتتطلب عوامل كثيرة ،

وهناك اختبارات معينة معروفة باسم « اختبارات الفهم » ففى سن الثالثة والنصف ، يتمكن الطفل النامى من الإجابة عن مثل هذا السؤال: ما الذى يجب أن تفعله عندما تشعر بالظمأ ؟ فى سن الرابعة يجيب عن مثل هذا السؤال : لماذا نمتلك المنازل ؟ وفى سن السابعة يجيب عن مثل هذا السؤال : ما الذى يجب عليك أن تفعله إذا ما كسرت شيئاً مما يمتلكه غيرك ؟ وفى سن الثامنة يجيب عن مثل : ما الذى يجعل السفينة الشراعية تتحرك ؟ وفى سن الحادية عشرة يتمكن من شرح مشكلة بسيطة ، وفى سن الثالثة عشرة يتمكن من مواجهة مشكلة أكثر تعقيداً ، وفى سن الرابعة عشرة يتمكن من حل مشكلة عن طريق الاستقراء .

وفى سن الثامنة يتمكن الطفل من بيان نوع التناقض الموجود فى المتناقضات اللفظية ، وفى سن السابعة يتمكن الطفل من بيان مواطن التشابه بين شيئين ، وفى الثامنة يمكنه أن يبين أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين الأشياء ، وفى سن الحادية عشرة يتمكن من الكشف عن أوجه الشبه بين أشياء ثلاثة :

ومن الصعب علينا أن نحدد متى يستغل التصور العقلى ، ومتى لا يستغل ، وإن كنا نجزم بأن هناك مواقف مناسبة لظهوره ، ومواقف أخرى لا تناسب هذا الظهور ، ولكننا يمكننا أن نقول : إنه فى سن التاسعة يتمكن الطفل من تكرار أربعة أشياء معكوسة ، وفى سن الثانية عشرة يتمكن من تكرار ثمانية أشياء معكوسة .

وهذه العجالة — سابقة الذكر — ترينا كيف تنمو قدرات الطفل المختلفة أثناء نموه بسرعته العادية فى بيئة عادية ، كما ترينا نظام ظهور النمو العقلى والوقت المناسب لهذا الظهور .

هل نسبة الذكاء ثابتة ؟

إن الدراسات التى عملت على نسبة الذكاء دلت على ثبوت هذه النسبة وعدم تغيرها ، ولكن هناك دراسات أخرى عملت وكان من نتائجها تحد كبير للدراسات الأولى نذكر من هذه الدراسات ما يأتى :

أولا : دراسات « ستودارد » ، « ويلمان » التى قاما بها فى السنوات الأخيرة فى جامعة « إيوا » ، وكانت دراساتهما تبحث فى أثر المدارس على نسبة الذكاء « فولمان » فى سنة ١٩٣٢ كتبت على انتظام الأطفال فى المدرسة فى مرحلة ، ما قبل

العوامل فى الأهمية عوامل أخرى ثانوية مثل المميزات الخاصة لكل طفل وهى التى تكون
وبعد ذلك بسنتين كتبت « ويلمان » تقريراً عن أثر المدارس فى الهيئات المختلفة على نسبة الذكاء وكانت النتائج التى وصلت إليها مدهشة جداً إذ أنها وجدت زيادة فى نسبة ذكاء الأطفال الذين التحقوا بالمدارس فى سن ما قبل دخول المدرسة بسنتين أو ثلاث ، وقد لوحظ هذا التغير الأخير على الأطفال الذين التحقوا بالمدارس قبل سن دخول المدرسة بسنتين .

ثانياً : أثبتت « ويلمان » أن أولئك الأطفال الذين استمروا فى المدرسة الملحقة بالجامعة استمرت نسبة ذكائهم فى الازدياد ، أما أولئك الأطفال الذين انتقلوا إلى مدارس أخرى فقد وقفت نسبة ذكائهم إلى الحد الذى كانت عليه قبل انتقالهم إلى تلك المدارس . ومن هذا استنبطت « ويلمان » أن زيادة نسبة الذكاء تتوقف على نوع المدرسة التى يتعلم فيها الطفل .

ثالثاً : أثبتت تجارب « كاتل » بالاشتراك مع « والنز . ف . ديربورن » فى هافارد « بأن أولئك الأطفال الذين كانت نسبة ذكائهم عند التحاقهم بالمدرسة فوق المتوسط ، يزدادون فى القدرة العقلية نتيجة لتنميتهم بها وبذلك ترتفع نسبة ذكائهم ، أما أولئك الأطفال الذين كانت نسبة ذكائهم دون المتوسط عند الالتحاق بالمدرسة فيقل ذكاؤهم نتيجة لهذه التلمذة بالمدرسة ، وكانت نتائج « كاتل » مثيرة للغاية ، وربما كان سبب زيادة أو نقص نسبة الذكاء بالنسبة لهؤلاء الأطفال راجعاً إلى تغير مقدار الحماس فى الظروف التى ينمو فيها الطفل .

رابعاً : قامت « مس ليهى » ببحث حديث على التغيرات التى تطرأ على ذكاء الأطفال فى الملاجئ ، وكانت نتائجها هى : أن نسبة ذكاء الطفل قد تتغير بمعدل ثلاث أو أربع نقط صعوداً أو هبوطاً وهذا يتوقف على نوع البيئة التى يعيش فيها .

مما تقدم يتبين أن عوامل الزيادة ، وعوامل النقص فى نسبة الذكاء يتوقفان على :

١ — هل البيئة مثيرة ، ومنشطة لقدرات الطفل العقلية ؟

٢ — هل تترك للطفل الفرص ، وهل تشجع بحيث تنمو قدراته العقلية ؟

٣ — هل يواجه الطفل مواقف تتحداه بحيث يستمر اهتمامه ، وجهوده فى نمو ؟

فإذا ما تمكنا من دراسة البيئة فى ضوء هذه العوامل الثلاثة ، قد نجد صورة وإلا فلا .

إن « ولمان » تقول : « إننا لا يمكننا أن نعتبر الذكاء أمراً ثابتاً ، بل لا بد أن ننظر إليه لا على أنه كمية ثابتة بل على أنه أمر يتزايد بالنمو ، فمما لا شك فيه أن الحدود الجسمية تكون سبباً فى تغيير عامل النمو » .

إن هذه النتائج – إذا ثبتت صحتها – قد تنير لنا الطريق أو قد تكشف عن سر تلك النتائج المتناقضة الخاصة بفترة النمو العقلى المستمر ، وعن ثبوت نسبة الذكاء ، وعن استمرار النمو العقلى بدون تغيير (وعن استواء منسوب النمو العقلى) فمما لا شك فيه أن الحالات المدروسة كانت تقوم فى معهد واحد ، أو فى فرقة واحدة ، أو فى مدرسة واحدة ، أو فى نظام مدرسى متحد ، وبذلك تكون خاضعة جميعها لنوع معين من المؤثرات ولكى نضمن معرفة أثر البيئة فيجب ألا نقارن بين نتائج الدراسات التى عملت فى معاهد ضعاف العقول بالنتائج التى عملت على المدارس الخاصة ، كما يجب ألا نقارن بين النتائج التى عملت فى بيئات محافظة رجعية ، وبين تلك التى عملت فى بيئات تحت إشراف الجامعات .

ويمكننا أن نقول : إن النتائج التى وصلت إليها جامعة « إيوا » نتائج فيها شيء كثير من التحدى ، ولكنها فى حاجة إلى إثبات ، وتحقيق ، وتجارب ، ولكن مما لا شك فيه أنها تثبت أن نوع المدارس التى يلتحق بها الطفل قد يكون لها تغيرات جوهرية عظيمة على ذكائه . كما أن نتائج هذه التجارب تشير إلى ما يعود على الطفل من فوائد إذا ما التحق بالمدرسة مبكراً ، وقد يكون هذا راجعاً إلى نوع التعليم المثمر الذى يعود على صاحبه بثمرة واضحة فى هذا السن : وبذلك نرى أنه ما لم يقم دليل ليدحض تلك الحقائق السابقة فوظيفة المدرسة إذن هى أن تبذل قصارى جهدها لمساعدة النمو العقلى للطفل إلى أقصى ما يمكن أن يصل إليه .

خامساً : نمو بعض القدرات العقلية الخاصة

إدراك الزمن : إن تجارب « ستيرت » ، و« أوكدن » على إدراك الأطفال للأزمنة التاريخية تثبت أن قدرتهم على تصور الماضى وتمييزه على الحاضر تبدأ فى الوضوح فى سن الثامنة ومن هذه السنة يبدأ الطفل فى تمييز الفترات التاريخية ،

فيتمكن من تمييز الفترات التاريخية البعيدة عن وقتنا الحالى ، أما عصر الاستمرار فى التاريخ فيجب ألا نقحمه على الطفل قبل سن الحادية عشرة ، وقبل هذا السن يستحسن أن يفهم الأطفال المدرك الزمنى عن طريق « الوحدات الزمنية » .

إذا صح هذا الكلام أمكننا أن نتخذ منه أساساً لمادتنا التاريخية فنبدأ بتدريس التاريخ فى السنة الثالثة عن طريق « وحدات تاريخية ، فنقول منذ مدة طويلة كان الناس يعيشون كذا . . . ويفعلون كذا . . . وفى السنة السادسة يمكن أن يدرس للتلاميذ كحوادث تاريخية مرتبطة بعضها ببعض .

« الانتباه » إن المدة التى يتمكن بها الطفل من حفظ انتباهه لشىء من الأشياء تختلف باختلاف النمو العقلى ، وباختلاف الميل ، وباختلاف التدريب أو الإعداد ، فكلما صغر الطفل فى السن كلما قلت قدرته على تركيز الانتباه لمدة طويلة ، وقصرت تلك المدة ، وكلما زادت قدراته العقلية كلما تمكن الطفل من تركيز انتباهه لمدة أطول ومن المحتمل ألا يتمكن الطفل من تركيز انتباهه إلى شىء من الأشياء أكثر من عشر دقائق ، أما كبار التلاميذ فمن المستحسن أن يكون هناك نوع من التغير كل عشرين دقيقة فى شكل تمرين أوتغيير فى نقط الموضوع .

ويلعب الاهتمام دوراً كبيراً فى طول فترة الانتباه عند الطفل ، فقد يظل الطفل منتبهاً لشىء من الأشياء مدة طويلة إذا كان هذا الشىء جاذباً لاهتمامه وعلى هذا الأساس يجب أن يدرك المدرس العلاقة بين الاهتمام والانتباه ، وإذا انغمس طفل من الأطفال فى عمل من الأعمال فيجب علينا ألا نطلب منه تغيير هذا العمل بحجة أن الوقت قد حان لهذا التغيير : ويمكن أن نقول : إن الانتباه هو منتج من نتاج الاهتمام والنضج .

الذاكرة : قد أجرى « هسياؤ » تجربة لمعرفة نمو الذاكرة أجراها على ٦٣٩ شخصاً تتراوح أعمارهم بين الثامنة ، والتاسعة عشرة ، وكان الاختبار يتكون من ٨٠ زوجاً من الكلمات (المثيرة الردود) وكانت تعرض منفصلة بعضها عن بعض وكانت الردود تعمل بعد كل عشرة أزواج ، وقد أثبت منحنى نمو الذاكرة أنه فى ارتفاع دائم قبل سن الثالثة عشرة ، هذا فيما يختص بذاكرة العلاقات الطبيعية ، وبذاكرة المواد المعنوية المنطقية ، أما ما يخص تذكر الحقائق المنطقية ، والحقائق الحسية ، والحقائق الحسية المرتبطة بالحقائق المعنوية فإن المنحنى كان يتذبذب بين

سن التاسعة وسن الثانية عشرة ، وقد أثبتت تجاربه أيضاً بأن تقدم الذاكرة كان ضئيلا أو منعدماً بعد سن الرابعة عشرة .

القدرة على الحكم

إن أولى الدراسات التى لها وزن فى هذا المضمار هى دراسات « بياجيه » ولو أن الكثير من الحقائق التى وصل إليها « بياجيه » قد ثبت عدم صحتها إلا أنه مما لا شك فيه أن أبحاثه قد حركت المفكرين إلى هذا الاتجاه ، ومن أهم الاعتقادات التى ثبت صحتها وألقت ضوءاً عظيما على دراسة الطفل هى الحقيقة الآتية :

« إنه حتى سن السابعة أو الثامنة لا يبذل الأطفال أى جهد مطلقاً للثبات على رأى من الآراء بخصوص موضوع من الموضوعات ، وهم فى هذا السن لا يفهمون معنى التناقض الذاتى ، ولكنهم يعتنقون آراء إذا ماقورنت بعضها ببعض ثبت تناقضها . وهم فى تنقلهم من نقطة إلى أخرى ينسون وجهة نظرهم التى سبق أن اعتنقوها .

أما « سيموندس » فيعتقد أن القياس ضرب من ضروب التفكير وقد أثبت أن الأطفال ما بين السادسة والعاشرة يتعلمون عن طريق الخبرة الحقيقية .

أما « كيلهر » فتعتقد أن قدرة الحكم المنطقى تبدأ فى سن السابعة أو الثامنة ، فهى قدرة تنمو ، كما أن استخدام الأفكار المعنوية يتوقف إلى حد كبير على عامل الخبرة ، وعلى عدد عوامل أخرى معقدة متصلة بالنضج ، وترى « كيلهر » أن القراءة وكثيراً من المشاكل الأخرى يجب أن تتأخر حتى يحين الوقت المناسب للحكم ، فحل المشاكل ، وتقرير الأحكام يحتاج إلى خبرة كما يحتاج إلى التعاون ، والفهم الاجتماعى ، فالاستعداد عامل هام فى كل تعلم .

أما «ستودارد» ، و «ويلمان» فيتخذان موقفاً مخالفاً ؛ إذ أنهما يعتقدان أن تفكير الطفل لا يختلف عن تفكير البالغ ، وأنه عند دراسة هذه المشكلة يجب أن نوازن بين العقول الخبيرة المدربة ، وبين العقول غير الخبيرة ، وغير المدربة ؛ فإن البالغين عندما يفكرون فى المواقف غير المعهودة يقعون كما يقع الأطفال فى الخطأ ، فالعمليات التفكيرية لا تنمو بالخبرة فحسب ، بل قد تعوقها الخبرة الخاطئة ، فالغيظ والنظام الجاف ، والعوامل الوجدانية الشديدة قد تكون حاجزاً يقف فى طريق النمو الطبيعى للتفكير ، والحكم .

وكذلك « هويلر وبركنز » يؤكدان نمو القدرة على الحكم ، فني سن السادسة يدرك الطفل المشكلة على أنها مشكلة تحتاج إلى حل ، فالقدرة على كشف المتناقضات التى تتطلب قدراً من الحكم تنمو بسرعة مدهشة بعد سن الحادية عشرة ، فزيادة قدرة الطفل على الحكم هى وليدة تكوين المدركات الناتجة عن عاملى الخبرة، والنضج .

التفكير السلبى

إن أهم بحث عمل فى هذا المضمار هو ما قامت به « ديوتشى » ، وقد أجرت تجربتها على شكلين ، فقدمت فى الشكل الأول إحدى عشرة مشكلة من مشاكل الحياة اليومية تحتاج فى شرحها إلى استخدام مبادئ علم الطبيعة ، أما الشكل الثانى فهو مجموعة من اثنى عشر سؤالا خاصة بالمظاهر الطبيعية يجيب عنها الطفل ، وقد أجرت التجربة على ٧٣٢ تلميذاً يتراوح أعمارهم بين الثامنة،والسادسة عشرة وبعد أن قامت بحساب الأرقام وصلت « ديوتشى » إلى النتائج الآتية ونلخصها كما يلى :

١ — أثبتت التجارب أن الزيادة فى التفكير السلبى تتناسب تناسباً طردياً مع زيادة العمر وأن هذه الزيادة ملحوظة جدا بين سن الحادية عشرة ، والثانية عشرة .

٢ — إن الفروق الجنسية فى التفكير السلبى فروق ضئيلة ، وأن الأولاد فيها أحسن بقليل من البنات .

٣ — أنه كلما كبر الطفل فى السن كلما تحسن نوع الإجابة ومستواها ، فالأطفال الكبار يتمكنون من الإجابة القريبة من الصواب عن العلاقة بين السبب والنتيجة .

مما تقدم يتبين لنا أن القدرة على الحكم تنمو تدريجيا ، وأن هذه القدرة موجودة فى مختلف المستويات حتى فى مستوى رياض الأطفال . وهذه القدرة كغيرها من القدرات تخضع للفروق الفردية من حيث وقت نموها ومن حيث مقدار هذا النمو ، وأنها تنمو أيضاً وتتزايد تبعاً للسن ، ولكن هناك عوامل تثبت أن الخبرة والتدريب يلعبان دوراً هامًّا فى القدرة على الحكم أكثر من الدور الذى يلعبه الذكاء ، والنضج .

ومن هذا يبدو لنا أن المدرسة الابتدائية يجب عليها أن تمد أبناءها بالخبرة،

وبالمعلومات التى يمكن أن تصبح أساساً للحكم الصحيح وللتفكير السببى ، فيجب أن يلم الأطفال بما يحيط بهم من مظاهر الطبيعة ، كما يجب أن يتدربوا على التفكير فيما حولهم ، فإن جميع هذه الأشياء يجب أن تكون جزءاً هاماً من الحياة المدرسية .

سادسا : نمو الطفل الاجتماعى

إن الأطفال لا ينمون من الناحية الجسمية أو من ناحية القدرات العقلية فحسب ولكنهم ينمون أيضاً من حيث علاقاتهم بالناس ، وبالمواقف الاجتماعية ، ولقد كتب فى هذا المجال كثير من الأبحاث والمقالات .

فعندما يلتحق الطفل بالمدرسة تواجهه أو تقابله مواقف كثيرة ، وحتى هذا الوقت يظل منزله وبيئته هما محور حياته الاجتماعية ، ففى المنزل يجذب الطفل انتباه جميع أفراد الأسرة وقد لاءم نفسه معهم كما لاءمت الأسرة نفسها معه ، وأما الجماعة التى يحتك بها فى بداية حياته فهى جماعة قليلة العدد من سكان البيئة المحيطة به . وفى المدرسة يجد نفسه وسط جماعة من الأطفال يتراوح عددهم بين ٢٥ ، ٤٠ طفلا ، ولا يلتفت إليه المدرس أكثر مما يلتفت إلى زملائه . وهنا فى المدرسة يرى أنه يجب عليه أن يلائم نفسه مع الوسط الجديد للمدرسة كما يجب عليه أن يتعلم كيف يقابل المواقف الاجتماعية الجديدة .

وهذه عملية طويلة وتدريجية ودراستها تلقى ضوءاً عظيما على الكثير من مشاكل النمو الاجتماعى ، وسنحاول أن ندرس بعض هذه المشاكل : كعلاقة الطفل بحياة الجماعة ، وبأصدقائه ، وحكمه الخلقى ولغته ، ونمو اللعب عنده .

أولا ـــ علاقة الطفل بغيره

يمكن أن نلخص نتائج الأبحاث التى عملت فى هذا المضمار فيما يأتى :

(ا) إن زعامة الطفل تقتصر على مجموعة صغيرة العدد فى السنة الأولى الدراسية أما فى السنة الخامسة فزعامته تظهر على خمسين أو أربعين طفلا .

(ب) أطفال السنة الأولى الدراسية لا يمكنهم ترتيب أهم وأحقر تلاميذ الفصل .

(حـ) فى السنة الأولى الدراسية تبرز جاذبية الجنس للجنس ، أما فى السنة الخامسة فتضعف جاذبية الجنس للجنس الواحد ، وتظل ضعيفة حتى السنة الثامنة الدراسية حيث تستيقظ جاذبية الجنس للجنس الآخر .

(د) إن أطفال الرياض يتعذر عليهم انتقاء زملائهم الأعزاء كما تكثر فى هذه المرحلة لا سيما فى السنتين : الأولى والثانية — تكثر حالات العزلة لدى الأطفال وأما فى السنة الرابعة الدراسية فيتمكن الأطفال من اختيار أصدقائهم الأعزاء .

(ه) إن زعماء الأطفال أميل إلى الانبساط من الطفل العادى .

(و) إن الأطفال الذين يوصفون بالخجل كثيراً ما يرتبطون بزملائهم الذين يوصفون بحب السيطرة .

(ز) تظهر على الأطفال فى سن مبكرة نزعة نحو نوع معين من السلوك فى جماعة فيبدو على بعضهم الزعامة ، أو الظلم ، أو الفشل الاجتماعى أو النوع المحبوب . . . إلخ .

(ح) إن الأصدقاء كثيراً ما يكونون من نوع واحد ، وسن واحدة ، وطول واحد ونسبة ذكاء واحدة .

الطفل كعضو فى الجماعة

إن الأطفال فى المراحل الدراسية الأولى يكونون جماعات صغيرة العدد ، وتتفشى بينهم « روح اجتماعية بسيطة وزعماؤهم هم زعماء مجموعات بسيطة ، وفى هذه المرحلة نجد أن الصداقة عرضية وأن أعضاء الجماعة تختلف من وقت إلى آخر ، وكلما زاد نمو الأطفال يزداد الشعور الاجتماعى فى وحداته ويصبح الزعيم زعيما لجماعة كبيرة العدد . وفى السنة الخامسة الدراسية حوالى سن التاسعة تبدأ روح الجماعة تظهر فى الفصل كمجموعة ، ويزداد هذا النمو بالشعور نحو الجماعة تدريجيا حتى مرحلة البلوغ عندما يبدأ البالغ يشعر بانتمائه إلى جماعة دينية أو سياسية أو جنسية .

طبيعة الصداقة وأسسها

فى سن معينة تبدأ الصداقة فى الظهور بين الأطفال ، ويعتقد « نيمكوف » أن الصداقة بين الأطفال لا تبدأ قبل سن الثامنة ، وأن روح العصابات بينهم تبدأ حوالى هذا السن ، وأن الأطفال فى هذا السن يقلد بعضهم البعض ، كما تبدأ الألعاب الجمعية تلعب دوراً فعالا فى حياة الطفل ، ويخضع الأطفال لمستويات الجماعة ، ويتعلمون التعاون تدريجيا ؛ وفى هذه السن يتمكن الطفل من ملاءمة

نفسه مع الجماعة ، وينصح « زاخرى » بتشجيع روح العصابة بين الأطفال ففى العصابة تنمو لدى الطفل القدرة على الزعامة ، وعلى الخضوع أيضاً ، والأطفال هنا فى طريقهم إلى تكوين أحكامهم الخاصة فيجب أن نشجعهم على ذلك بتوجيه بسيط وبتدخل وضبط قليلين فى أمورهم أو حياتهم ، فقد بدءوا يدخلون فى المرحلة التى سوف نعتمد فيها على كلمتهم ، وبدءوا يحترمون حقوق الغير ، وحقوق الملكية ، وهم يتعلمون من العصابة ما لا يمكن لهم أن يتعلموه من المدرس ، ويمكن الإفادة من جميع هذه المزايا وذلك عن طريق النشاط الجمعى فى الفصل .

والعوامل التى تدعو الأطفال إلى مصادقة بعضهم بعضاً لا تخرج عن قرب منازلهم لبعضها ، ووحدة السنة الدراسية ، والتقارب فى العمر ، والتقارب فى الذكاء ، وهذه السن هى الصالحة لأن يكون التعارف سبباً فى انتقاء الطفل لصديقه ، وفى المرحلة الابتدائية يلعب الذكور ، والإناث بلا تفسير فى موضوع اختلاف الجنس ، ويظل الجنسان يلعبان معاً حتى السنة السادسة الدراسية (العاشرة من العمر تقريباً) فيبدأ الطرفان فى التباعد ، أما فى مرحلة البلوغ فنجد أن كل جنس يتحاشى الجنس الآخر وإن كان هناك جاذبية عند كل جنس نحو الجنس الآخر .

وهذه العوامل (العصابة ، وروح الولاء ، والولاء للآخرين ، وتجنب الجنس الآخر ، وجاذبية الجنس للجنس) هى جزء عظيم من الملاءمة الاجتماعية ، يرتبط بها الكثير من النواحى الانفعالية ، التى تسبب الكثير من المشاكل ، ولذا كان من الضرورى فهم هذا المظهر من حياة الطفل ، إذا أردنا فهم مشاكله فهماً حقيقياً .

الأحكام الخلقية : إن مرحلة نمو أحكام الطفل الخلقية مرحلة هامة كأساس لضبط أعماله وفهمها ، وقد تمكن « بياجيه » من دراسة أطفال تتراوح أعمارهم بين الرابعة ، والرابعة عشرة فتناول تلبيتهم لقوانين اللعب ، وقراءة كتب الكبار ، والأفكار الخاصة بالعدل . ولقد أثبتت النتائج وجود أربع مراحل :

١ — القوانين الفردية ٢ — تقليد الكبار .

٣ — التعاون ٤ — الشفرة أى القوانين المنظمة .

فمن سن السابعة أو الثامنة تخضع عدالة الأطفال لحكم البالغين أو لسلطانهم ، ومن سن الثامنة إلى الحادية عشرة أو الثانية عشرة يؤمن الأطفال بالعدالة القائمة

وباللعب العادل الشريف .

أما « بروكس » فقد أثبتت تجاربه أيضاً ، وجود أربع مراحل من مراحل السلوك .

أولا : إن سلوك الطفل فى المرحلة الأولى يعدله قانون نتائج الأعمال الطبيعية ، فالطفل إذا قرب يده من النار تحترق .

ثانياً : مرحلة الثواب والعقاب .

ثالثاً : مرحلة مدح المجتمع وذمه .

رابعاً : مرحلة الغيرية .

النمو اللغوى عند الأطفال

إن القدرة على استخدام اللغة هى إحدى القدرات الهامة عند الطفل ، وهى تتطلب زمناً طويلا لنموها ، وهى قدرة ذات أهمية عظيمة فى كل مظهر من مظاهر الحياة ، ويقول « ترمان » معلقاً على اختبارات الذكاء « لأستانفورد بينيه » ما يأتى : « إن الاختبار اللغوى له قيمة أعظم من أى اختبار آخر للذكاء » .

والعلاقة وثيقة جداً بين النمو اللغوى وبين العمر العقلى أكثر من العلاقة بينه وبين العمر الزمنى ، وعندما يصل الطفل إلى السنة الأولى الدراسية تصبح مفرداته اللغوية ٢٥٠٠ كلمة تقريباً ويتمكن الطفل من استخدام جمل مكونة من خمس كلمات فى الطول كما يتمكن من معرفة الحروف الأبجدية ويستطيع قراءة بضع كلمات .

وتأخذ مفردات الطفل اللغوية فى الازدياد طيلة حياته ، ويوجد اختلاف عظيم بين الأفراد من حيث كم المفردات اللغوية ، ولقد تمكن « كف » من اختبار ١١٠٠ تلميذ من السنة الثالثة حتى السنوات الأولى بالكلية ومن نتائج التجربة تمكن من حصر المفردات اللغوية للأولاد ، وللبنات .

وقد يتبين له أنه فى خلال السنوات الست الأولى تصبح مفردات الطفل اللغويه ٢,٥٠٠ كلمة تقريباً ، وفى السنتين التاليتين يتضاعف هذا المحصول اللغوى بمعدل ٢,٥٠٠ كلمة فى السنة وفى خلال السنة التاسعة يزداد محصوله اللغوى زيادة عظيمة ويصبح ٣٠٠٠ كلمة تقريباً . وتستمر هذه الزيادة فى الاضطراد طيلة الحياة المدرسية الثانوية والحياة الجامعية ، ولما كان هناك علاقة وثيقة بين الذكاء وبين

المحصول اللغوى كان — بطبيعة الحال — الفقراء فى هذا المحصول لا يرتقون إلى مرحلة التعليم الجامعى ، لهذا يصبح من الصعب علينا أن نحدد نسبة الزيادات فى المفردات كلما توغلنا فى المرحلة العليا من التعليم العالى .

إن مشكلة زيادة الثروة اللغوية هى أول مشكلة تقابل المدرسة عند التحاق الطفل بها . فعدد الكلمات التى يفهمها والتى يستخدمها فى الكتابة والقراءة والكلام يجب أن يكون مسايراً لتلك الحاجة ، فالكلمات يجب أن تحدد معناها والجمل يجب أن تكون كاملة ومناسبة .

ولقد أثبتت التجارب أن البنات أكثر تقدماً فى النمو اللغوى من البنين فتجارب « لا برانت » قد أثبتت أن البنت فى الموضوع الإنشائى تكتب بمتوسط ١٤٠ كلمة ، أما الغلام فيكتب فى نفس الموضوع وفى نفس الزمن وتحت الظروف بمتوسط ١٢٤ كلمة : أما « ديوتش » فقد وصل إلى عدة علاقات شائقة وهى :

١ — عدد الكلمات المستخدمة يتزايد بازدياد عمر الطفل .

٢ — هناك علاقة بسيطة بين عدد الألفاظ المستخدمة وبين حالة الطفل الاجتماعية والاقتصادية .

٣ — معامل الارتباط بين الكلمات المستخدمة وبين الذكاء ٠٫٣٥

٤ — هناك علاقة ضئيلة بين عدد الكلمات وبين الفرقة الدراسية .

ويبدو أن هناك عوامل كثيرة تؤثر على النمو اللغوى : فبعض مظاهر البيئة تلعب دوراً فعالا فى ذلك : وبالرغم من هذه الأبحاث الكثيرة لا يمكن الجزم بأحسن الطرق التى يمكن استخدامها للمساهمة فى النمو اللغوى ولكن يمكن أن نقول : إن هناك بعض عوامل يمكن للمدرسة أن تقوم بها ، فعلى المدرسة أن تزود خبرات الطفل الحسية ، وتربطها بالمعلومات والشروح اللغوية ، كما يجب عليها أن تزوده بالفرص الكافية ، والبواعث التى تدفعه إلى العمل ، وبذلك تتاح له فرصة استخدام اللغة بما يتناسب مع قدراته .

نمو اللعب عند الأطفال

إن اللعب لدى صغار الأطفال لعب فردى ولا يخضع مطلقاً لأية قاعدة من القواعد سوى قانون اللعب نفسه ، وإذا ما احتك الطفل بغيره يصبح اللعب أمراً

تقليديًّا اجتماعيًّا ، ولقد تمكنت « هيتزر » من ملاحظة عدد عظيم من الألعاب الجمعي لدى الأطفال دون أن يشعروا بها . فوقفت على نوعين عامين من أنواع اللعب الجمعية هما :

أولا : نوع قوانينه محددة وخططه مرسومة ، كالألعاب الغنائية .

ثانياً : آخر قواعده عامة يتمتع فيه الفرد بجميع أنواع الحرية الفردية داخل هذه الحدود العامة ، «كلعبة الاختفاء » والبحث عن الطفل ، **أو لعبة** « اللص والأميرة » .

ويبدو أن ألعاب النوع الأول كانت سائدة بين الأطفال من سن الرابعة إلى العاشرة ، ولكن بعد العاشرة سادت الألعاب المنظمة تنظيما حرًّا ، كما يبدو أيضاً أن الأطفال دون العاشرة يحتاجون دائماً إلى خطة واضحة لتحقيق اللعبة . أما الأطفال الكبار فيظلون مندمجين فى اللعبة مع بعضهم ولو ترك أمر النظام حرًّا ، متى كانت الخطوط العامة للعبة معروفة ، ولقد أكدت « شارلوت بهلر » أن هذه النتائج أثبتها أبحاث وملاحظات كثيرة .

ولقد قام كل من « لهمان ، ويتى » بدراسة ألعاب الأطفال دراسة تفصيلية ، فدرسوا ألعابهم فى سن الثامنة ونصف إلى سن الثانية والعشرين والنصف ، ولم تتعارض نتائج أبحاثهم مع نتائج « هيتزر » السابقة إذ وجدا أن ألعاب الأطفال تبدأ تصطبغ بالصبغة الجمعية بعد الثامنة ، والنصف كما وجدا أيضاً أنه كلما زاد الطفل كبراً فى السن قل عدد مظاهر نشاط اللعب التى ينغمس فيهـــا ، ففى سن السادسة عشرة مثلا يصبح عدد مظاهر نشاط اللعب نصف العدد الذى كان يقوم به عندما كانت سنه ثمانى سنوات ، كما أثبتت التجارب أيضاً أن الفروق بين الجنسين ليس لها ما كان متوقعاً من تغيير ، وحيث تبدو هذه التغييرات فإن لعب الذكور يأخذ شكلا يمتاز بالعنف فتدور ألعابهم حول ما يتصل بالعضلات ، والمهارات المختلفة والمنافسة ، أما ألعاب البنات فعمادها النشاط الاستقرارى .

وبعد هذا العرض السريع يهمنا أن نبحث عن العوامل التى تؤثر فى النمو الاجتماعى للطفل : على أن معلوماتنا عن هذا النمو ما زالت فى طور المهد ، كما أن معلوماتنا عن عوامله الخاصة لم تتبلور بعد ، هذا ولئن قامت بعض أبحاث فى هذا المضمار إلا أنها قليلة ، وها نحن أولاء نذكر بعض هذه العوامل :

أولا : الثقافة

إن معلومات الطفل الاجتماعية تعتمد إلى حد كبير على نوع الثقافة التى ينشأ فيها ، ويلم الطفل بهذه الحقائق الاجتماعية عن طريق الإيحاء ، والتقليد ، والاستحسان ، والاستهجان، وعوامل الألفة، فقبول الطفل لطرق الحياة بالأسرة ، ولعاداتها ، وصفاتها ، وللعادات السائدة فى المجتمعات الصغيرة أو المجتمعات الكبيرة ، وللتقاليد القومية أو الجنسية كل هذه جميعها شواهد أو أدلة على مدى ملاءمة الطفل للنظم الثقافية .

ويمكن أن نلخص نتائج أبحاث «بهلر » التى قامت بها فى أوربا فيما يلى: لقد قامت بتجاربها على نوعين من الأطفال أطفال فقراء فى وسطهم الثقافى : وسنرمز لهم بالحرف « ف » وأطفال أغنياء فى وسطهم الثقافى : وسنرمز لهم بالحرف « غ » ويبدو أن الأطفال الفقراء كانوا يفضلون الألعاب الجمعية أما الأغنياء ، ثقافيا فكانوا يفضلون النشاط ، وقد أثبتت الإحصائيات أن ٠,٩٠ من الأطفال الفقراء فى بيئتهم الثقافية يباشرون الألعاب الجمعية وأن ٣٨٪ من الأطفال الأغنياء ثقافياً هم الذين يباشرون تلك الألعاب .

وقد أثبتت التجارب أيضاً أن الأطفال من ذوى البيئات الفقيرة ثقافياً لديهم استعداد عظيم للاستجابة لعالم الحقائق ، وهم يتمكنون من تهيئة أنفسهم لظروفهم المعيشية بسهولة ، كما أن أطماعهم المهنية لا تعدو مطالبهم المحسوسة ، كما أن استعدادهم للطاعة ، ولتنفيذ ما يطلب منهم من أعمال عظيم ، أما شغفهم بمشاكل العالم المتمدين فيقل كثيراً جداً عن الأطفال المنحدرين من بيئات غنية ثقافياً .

أما بخصوص السلوك عند المجموعتين فقد أثبتت التجارب أن الأطفال المنحدرين من بيئات متوسطة يتمكنون من ملاءمة أنفسهم مع البيئة التى يعيشون فيها ، أما أولئك المنحدرون من بيئات اجتماعية فقيرة فتبدو عليهم دلائل الفشل فى ملاءمة أنفسهم كما تظهر عليهم صفات غير مقبولة .

ثانياً : النضج

إن النضوج عامل آخر من عوامل النمو الاجتماعى ، فنمو القدرات العقلية ، والنمو الجنسى ، يؤثران تأثيراً عظيماً على عملية النمو الاجتماعى .

ثالثاً : ترتيب الطفل فى الأسرة

إن ترتيب الطفل فى الأسرة يلعب دوراً كبيراً فى السلوك الاجتماعى . وقد أثبتت التجارب أن هناك مشاكل خاصه تبدو عند بعض الأطفال نتيجه لتربيتهم فى الأسرة ، فالطفل الوحيد له مشاكله الخاصه ، كما أن الطفل الثانى فى الأسرة مشاكله الخاصه غير مشاكل الطفل الأول .

والآن نتساءل عن مسئوليه المدرس .

إننا نؤمن بأن تأثير البيئه ذاتها وتأثير عامل النضج عظيم إلا أن هناك مشاكل للتوجيه ، وللأسف لم تقم مدارسنا بأى مجهود مطلقاً نحو تشجيع عملية النمو الاجتماعى ، مع أنه هو الميدان الذى يجب أن توجه إليه التربية الحديثة أنظارها ، فطريقة الكلام ، وطريقة عمل الأشياء ، والاتجاهات العقلية من الأشياء التى يجب أن يوجه المربون أنظارهم إليها ، كما أن التقليد ، والإيحاء غير المباشر يساعدان على تحقيق أهدافنا ، فيجب أن يعرف المدرسون أن ما يقولونه وما يفعلونه ، أمور هامة بالنسبة للطفل ولا تقل أهميتها عن تعاليمهم .

مراجع
الفصل السابع

عبد العزيز القوصى : أسس الصحة النفسية

١ – عبد العزيز القوصى : علم النفس التربوى

٢ – أحمد عزت راجح : أصول علم النفس

٣ – صالح عبد العزيز : التربية وطرق التدريس – الجزء الأول

٤ – رفعت محمد رمضان :

ونجيب إسكندر وزميله التربية الجنسية ترجمة سيرل بيبى

5. Keliher Alice : Some Developmental Factors in Children.
6. Paul L. Boynton : Psychology of Child Development.
7. F. Kuhlmann : The Results of Repeated Mental Re-Examinations of 619 Feeble Minded.
8. Dorris May Lee : The Child and his Curriculum.
9. E.C. Oakden & Mary Sturt : The Development of The Knowledge of Time in Children.
10. Piaget : The Language and Thought of The Child.
11. Percival M.Symonds: Education and The Psychology of Thinking.
12. Stoddard &Wellman: Child Psychology.
13. Meyer : The Child.
14. Leholine B. Zachry : Understanding The Child During the Latency Period.
15. Sahman & Paul : The Psychology of Play Activities.
16 Baby C. : Sex Education,

الفصل الثامن

طرق التدريس فى التربية الحديثة

ما المقصود بالطريقة ؟

إن الطريقة فى أوسع معانيها لا تعدو أن تكون إعداداً للخطوات اللازمة لعمل شىء من الأشياء، فالنجار له طريقته الخاصة فى تشييد المنازل الخشبية، كما أن للبناء طريقته فى البناء ، وللميكانيكى طريقته فى تصليح السيارات ، وللحلاق طريقته فى تهذيب الشعر ، وللفلاح طريقته فى الزراعة ، وللجراح طريقته فى استعمال مبضعه ، وللروائى طريقته فى التأليف ، وكل من هؤلاء يجيد الطريقة التى تذلل له العمل . والطرق عامة إما أن تكون مرتجلة أو مرتبة منظمة ، وإذا جاز لنا أن نطلق اسم الطريقة على النوعين فمما لا شك فيه أن النوع الثانى هو الخليق بهذا الإصلاح ، والسر فى ذلك هو أن الطرق المنظمة عادة أكثر اقتصاداً من المحاولة والخطأ ؛ لأنها توصل إلى النتائج فى أقصر وقت وبأقل مجهود ، خذ لذلك مثلا لسيدتين : إحداهما تقضى سحابة يومها فى إعداد الوجبات الثلاث بينما الثانية تجهز على هذا العمل فى وقت أقصر موفرة لنفسها بضع ساعات للراحة ، وفى كلتا الحالتين تتبع كل من السيدتين طريقتها الخاصة ، ولكن مما لا شك فيه أن السيدة الثانية تتبع طريقة أمثل من طريقة السيدة الأولى ، فالطريقة فى أبسط معانيها لا تخرج عن سلوك أقرب السبل فى عمل الأشياء ، ويمكن تعريفها تربوياً بأنها أيسر السبل للتعلم والتعليم ، ففى أى منهج من مناهج الدراسة تصبح الطريقة جيدة متى أسفرت عن نجاح المدرس فى عملية التدريس وتعلم التلاميذ بأيسر السبل وأكثرها اقتصاداً .

أهمية الطريقة ووظيفتها

إن أهمية الطريقة تتركز فى كيفية استغلال محتوى المادة بشكل يمكن التلاميذ من الوصول إلى الهدف الذى نرمى إليه فى دراسة مادة من المواد ، وواجب على المدرس أن يأخذ بيد التلميذ من حيث المستوى الذى وصل إليه محاولاً أن يصل به

إلى الهدف المنشود ، ولكي يحقق هذا لا بد من وجود بعض وسائل النقل التي يجب أن يلم بها المدرس .

وإذا وجدت الطريقة وانعدمت المادة تعذر على المدرس أن يصل إلى غايته وإذا كانت المادة دسمة والطريقة ضعيفة لم يتحقق الهدف المنشود فحسن الطريقة لا يعوض فقر المادة ، وغزارة المادة تصبح عديمة الجدوى إذا لم تصادف طريقة جيدة وهذا يشبه حال مسافر إلى بلد من البلدان فى سيارة ، فقد يكون هذا الشخص سائقاً ماهراً ولكن ما قيمة ذلك إذا كانت العربة فى حالة يرثى لها ، لأنه من المحتمل أن يصيبها العطب فى الطريق فلا يصل إلى مقصده ، وإذا حدث العكس وكانت السيارة جيدة والسائق يجهل أصول القيادة فقد يرتطم ويحطم عربته فى العشر دقائق الأولى ، ولنزيد القارئ بياناً عن أهمية الطريقة وحالها من قيمة فى النجاح فى الدرس بله الحياة العملية نسوق إليه المثل الآتى :

اثنان من التجار يعرضان فى السوق سلعة كالبطاطس فتقترب امرأة من كل منهما على التتابع وتبدأ بالتاجر الأول فتسأله :

— ما ثمن البطاطس اليوم ؟

— بجنيهين القنطار .

— إن البطاطس بالأمس كانت بجنيه ونصف فما السر فى هذه الزيادة ؟

— لقد ارتفع سعر البطاطس .

فتتركه المرأة وتتقدم إلى التاجر الثانى سائلة :

— ما ثمن البطاطس اليوم ؟

— بجنيهين ونصف القنطار يا سيدتى ، يا سيدتى قد تكون أسعارى مرتفعة نسبياً أكثر من غيرى ولكنى أبذل جهداً عظيما فى انتقائها فأقوم بتنظيفها وتعقيم غراراتها ، وللتأكد من صحة هذا الكلام ما عليك إلا أن تضعى البضاعة تحت الاختبار ، وعقيدتى أن هذا الصنف من البطاطس قنطاره يساوى جنيهين ونصفاً .

— صدقت أيها الرجل أريد قنطارين من هذا النوع من البطاطس .

إن هذين التاجرين عندهما نفس السلعة (البطاطس) ويتفق كلاهما فى الهدف وهو العمل على بيع السلعة ، ولكن قد وصل أحدهما إلى تحقيق هدفه فى الوقت الذى فشل فيه صاحبه والسر فى ذلك راجع إلى الطريقة .

وهذا الكلام يتحقق بحذافيره فى ميادين التدريس ، فالطريقة تصبح عديمة الجدوى إذا لم تصل بالتلميذ إلى الهدف المنشود ، والكفاءة التى تمكن المدرس من الوصول بالتلميذ إلى الهدف هى التى تحدد نوع الطريقة ، فإذا وصلنا إلى الهدف المرسوم بسرعة وبدقة فالطريقة تصبح جيدة ، ولكن إذا وصلنا إليها بطرق جانبية ملتوية فالطريقة إذن تكون رديئة ، فقد يتوصل الفرد العادي من غير إرشاد وتعليم إلى الهدف عن طريق المحاولة أو الخطأ ، والطرق التعليمية يجب أن ترتفع ، فى مستواها عن تلك الطرق العشوائية . فيجب علينا ألا نلتفت إلى تلك الطرق الرديئة ، بل نتحرى دائماً الطرق الجيدة .

ويهمنا أن نتساءل عن الأسباب التى تدعونا إلى العناية بالطريقة ، فتجعلنا ننادى بأنها يجب أن تكون جزءاً مكملا لمنهج الدراسة ؟

الواقع أن هناك عدة أسباب هى :

أولا : أنه لا يمكن فصل الطريقة عن المادة . فلكى تؤدي الطريقة وظيفتها بنجاح يجب أن ترتبط بالمادة بحيث يصبح الاثنان كلا واحداً ؛ فالطريقة لا يمكن عزلها عن المادة . بحيث تصبح قائمة بنفسها .

ثانياً : يجب أن تضمن الطريقة إمكان تناول المادة بشكل موصل إلى الهدف . ومثل هذا الضمان لا يمكن الحصول عليه إلا إذا انتقيت الطريقة للمادة بعد اختيار وتجربة .

ثالثاً : إن اختيار الطريقة أمر علمى قائم على أصول معينة لا يمكن مجانبتها . فالطريقة الناجحة يجب أن تقوم على أساس علمى من حيث ارتباطها وعلاقتها بالمادة المراد تدريسها والهدف المراد الوصول إليه .

وإذا كان الأمر كذلك فما هى الأسس أو المميزات التى يجب أن تتوافرها فى الطريقة الجيدة ؟

(١) يجب أن نجعل الهدف واضحاً أمام التلاميذ .

(٢) ومن شأنها أن نستغل الدوافع التى تدفع التلاميذ إلى العمل .

(٣) وكذلك نستغل مظاهر نشاط التلاميذ .

(٤) تبعث فى التلاميذ المقدرة على الحكم على النتائج .

(٥) تمكنهم من دراسة النتائج التى وصلوا إليها .

(٦) وتهتم بالمستوى التربوى الذى يبدأ منه التلاميذ .

(٧) وهى التى تنتقل من الناحية السيكلوجية إلى الترتيب المنطقى .

(٨) ومن شأنها أن توصل حتما إلى الهدف .

(٩) وهى التى تربط المادة بالحياة الاجتماعية .

أما عن وصول الهدف فقائم على أساس سيكلوجى غير خفى وهو أن وضوح الهدف يساعد المتعلم على تحقيقه . وقد أثبتت تجارب « بيترسن » أن ٧٥٪ من الطلبة الذين اتضحت الأهداف أمامهم قد أتوا بنتائج أحسن من غيرهم ممن لم تتضح الأهداف أمامهم وتعليل ذلك ليس بالأمر العسير ؛ لأن الفرد الذى يتضح الهدف أمامه يجد ما يسترشد به فى عملية التعليم فيتمكن من الاحتفاظ بما يساعده على الوصول إلى هدفه ويبعد العناصر غير الهامة وينظم طريقته بشكل يساعده على الوصول إلى غايته .

وكذلك يجدر بالمدرس أن يؤكد وضوح الهدف أمام التلاميذ ؛ على أن هذا الاعتبار لم يكن مرعياً من جانب المدرسين فى التربية القديمة ، وربما كان هذا راجعاً إلى أمور نجملها فيما يلى :

أولاً : خفاء الهدف على المدرسين أنفسهم فقد كان معظمهم لا يهتدى فى درسه إلى هدف واضح .

ثانياً : غموض الهدف عند الأقلية المستنيرة منهم .

ثالثاً : فصل الهدف عن مادة الدرس وهذا ما كانت تمليه الطريقة الكلاسيكية المتبعة إذ ذاك فكان من نتائج ذلك عدم وجود الحافز على العمل .

رابعاً : العقيدة الخاطئة التى كانت متفشية فى المدرسين من أن معرفة الهدف إنما هى من اختصاص المدرس : مما حرم التلاميذ من معرفة ذلك أو جعلهم يسيرون على غير هدى معروف وذلك لأن الاتجاه السائد عند المدرسين فى ذلك الوقت هو أنهم وحدهم هم الذين يعرفون أحسن ما يقدم إلى التلاميذ فلا معنى لإشراكهم معهم فالمادة التى يقدمونها لهم ضرورية لنجاحهم فى الحياة ، فيجب أن يقبلوها عن عقيدة من غير تفكير فى قيمتها .

وأما عن استغلال الدوافع التى تدفع التلاميذ إلى القيام بالعمل فيجب أن نحرص على العناية بالحوافز الباطنية . فما لا شك فيه أنه إذا أراد الفرد العناية بعمل

من الأعمال فلا بد من أن يبذل نشاطاً ولكى يبذل الإنسان نشاطاً لا بد من مثير يدفعه إلى العمل ، ويسمى هذا المثير بأسماء مختلفة كالاهتمام أو الميل أو الاتجاه العقلى أو الإرادة أو الحافز. وهذا الميل قد يكون مثيره خارجياً أو باطنياً ، فى الحالة الأولى يطلق عليه اسم « الدافع الخارجى » وفى الحالة الثانية ينعت باسم « الدافع الباطنى » .

وفى حالة الدوافع الخارجيه يبدو أن المدرس هو الذى يثير التلاميذ إلى العمل فهو يحاول تحقيق هذه الاستثارة بوسائل مختلفة ، وفى هذه الحالة يختار المدرس مادته وينظمها ويزن قيمتها ويحكم على نتائجها ويبذل مجهوداً جباراً لجذب التلاميذ إليها ومثله فى ذلك كمثل لاعب الكرة الذى يعمل على جذب انتباه المتفرجين ، فالتلميذ يعد متفرجاً ، لأنه لا يشعر فى هذه الحالة شعوراً تاماً بالمشكلة فلا يعبأ بخطواتها . لذلك ترى حماساً منقطعاً متى تمكن المدرس من إثارة هذا الحماس وفى مثل هذه الظروف يعمل المدرس إلى تحقيق أهدافه ويكسب المعركة ، أما التلميذ فيذهب إلى البيت لينسى نتائج الدرس بأسرع ما يمكن، فالتلميذ لن يلحقه أو يحدث له أي تطور أو نمو طالما كانت الدوافع التى تدفعه إلى العمل غير نابعة من داخله .

وإذا أردنا نجاحاً للطريقة فيجب أن تكون من ذلك النوع الذى يحرك الدافع الباطنى ويولد الاهتمام الذى يدفع المتعلم إلى بذل جهوده ليصل إلى ما ينشده من أهداف .

وهناك عدة طرق يمكن بها تحريك هذا الدافع :

أولا : عن طريق تعريف التلميذ أهمية المادة الجديدة التى سيستعملها للوصول إلى هدف يود تحقيقه ، فمثلا إذا تمكن التلميذ من رؤية العلاقة بين ما يدرسه فى المدرسة وبين النجاح فى بعض مظاهر النشاط خارج جدران المدرسة ، ذلك النشاط الذى يهدف إلى تحقيقه من أعماق نفسه نرى أن ينزع إلى بذل الجهد ليتمكن من السيطرة على مادة الدرس طالما كانت هذه المعلومات موصلة إلى هدفه المنشود .

ثانياً : وثمة طريقة أخرى لاستثارة الدوافع الباطنية وذلك عن طريق عرض المشكلة عرضاً كلياً قبل الدخول فى التفاصيل ، وأهمية هذا العرض تختلف باختلاف النتائج المتوقعة ، فتعظم إذا كان الهدف المراد الوصول إليه هو تكوين اتجاه عقلى

أو بصيرة أو فهم، ففى تدريس الأدب إذا ما كان الهدف الذى نرمى إليه هو تقدير الجمال يجب أن يتبصر التلميذ بالإنتاج ككل قبل محاولة دراسة التفاصيل من حيث مناقشة المبنى والتراكيب ، وفى دراسة الحركات الكبرى فى التاريخ من المستحسن أن نمر مراً سريعاً بالأسباب العامة والاتجاهات ونتائج الحركات قبل أن نسرد التفاصيل المؤسسة عليها فإذا تبصر التلميذ بالعلاقات العامة تمكن من أن يعرف الأساس الذى سيقع عليه الاختبار ويتناول بالتنظيم والدراسة والتفصيل ، وذلك بعكس ما إذا بدئ معه بدراسة التفاصيل ؛ لأنه بذلك سيعجز عن الإلمام بالصورة الكاملة للموقف .

ثالثاً : وهناك طريقة ثالثة للحصول على الدوافع الذاتية ، وذلك عن طريق بيان المدرس للتلميذ بأن المادة التى يدرسها تمكنه من استخدام قدرات أخرى لديه ، ومعنى هذا أنه يجب على المدرس أن يطلع التلميذ ويمكنه من استخدام قدرات فى مادته كان قد اكتسبها من مواد أخرى ، كما يريه أيضاً أن القدرات الجديدة التى تتكون لديه يمكن أن تستغل فى ميادين أخرى ، ولذا يجب على المدرس أن يكون فطناً للأهداف وللمادة ومحسناً طريقته فى كل مادة ، وبذلك يلتفت التلميذ إلى أن القدرات المكتسبة من الميادين المختلفة يمكن ربطها بعضها ببعض واستغلالها بطريقة مفيدة .

وأما لماذا كانت الطريقة الجيدة تستغل نشاط التلاميذ ؟

فقد سبق أن عرفنا أن نشاط المتعلم عامل هام فى التربية ، على أن مجرد النشاط وحده ليس بكاف ولكى يكون النشاط منتجاً فى التربية لا بد أن يكون مغرضاً ، ومعنى هذا أن الفرد يجب أن يكون واضح الهدف الذى يحركه إليه دافع باطنى وهناك نوعان من نشاط التلاميذ : النشاط العقلى والنشاط اليدوى ، وقد يتوهم بعض المدرسين أن النشاط سواء أكان مغرضاً أم مفروضاً على التلميذ يجب أن يكون يدوياً أو حركياً فى طبيعته ، وليس هذا بصواب لأنه من الممكن أن يكون هناك نشاط مغرض وينتهى إلى خلق أفكار جديدة أو إلى إعادة تشكيل الأفكار القديمة وإعطائها معنى جديداً هاماً ، والنشاط فى هذه الحالة نشاط عقلى ولكنه مغرض فمن المستحسن أن نشجع التلميذ على التبصر بالهدف سواء أكان هذا الهدف يستدعى منه نشاطاً جسمياً أو عقلياً .

وأما كون الطريقة الجيدة تمكن التلاميذ من الحكم على النتائج ؛ فذلك راجع إلى ما يأتى :

أولا : إنه من طبيعة الطريقة الجيدة أنها تبعث على العمل ، ويمكن تحقيق هذا بطرق عدة ، فلكى يتمكن التلميذ من تقدير نوع عمله يجب أن يضع نصب عينيه الهدف الذى يهدف إليه طالما كان هذا أساساً للحكم ، وفى عملية التقدير هذه يتمكن التلميذ من معرفة وقياس مدى تقدمه ، وهذا بدوره يحفزه على الاستزادة من النشاط .

ثانياً : إن هذه الطريقة تمكن التلميذ وتدربه على كيفية التفكير ، وإنه لكى يقدر نتائجه يجب عليه أن يرى أو يحدد أهدافه وأن يجمع الحقائق وأن يحلل ويقدر قيم هذه الأشياء ، وأن يصل إلى النتائج وأن يرسم الخطوات التى تصل به إلى زيادة التحسن .

وأما كيف نمكنهم من دراسة النتائج التى وصل إليها ؟ فذلك لأن نتائج عملية التعلم يمكن تلخيصها فيما يأتى :

١ — تكوين بصيرة أو فهم لدى المتعلم .

٢ — « عادات أو مهارات لدى المتعلم .

٣ — « اتجاهات عقلية أو تقدير لدى المتعلم .

ولا توجد طريقة واحدة للتدريس يمكنها أن تنتج جميع هذه النتائج بدرجة واحدة ، بل قد تكون البصيرة طريقة من الطرق ، بينما يمكن استغلال الأخرى فى تكوين التقدير ، والثالثة فى تكوين المهارات ولذلك يجب أن تختلف عناصر المادة التى تدرس للتلميذ وفقاً لاختلاف الهدف كما أنه لا بد أن يتبع ذلك الاختلاف الطريقة .

وأما اهتمام الطريقة بالمستوي التربوي الذى وصل إليه التلميذ ، فقد سبق أن أشرنا إلى أن عملية التعلم الحقيقى أو النمو لا تحدث إلا إذا تحقق وجود الدافع الباطنى وهذا الدافع منتج من نتاج الخبرة السابقة ، فلا بد أن يكون متصلا بالمستوى التربوى الذى وصل إليه التلميذ فإذا كانت مادة الدراسة أو طريقة التدريس أرقى من المستوى التربوى صعب على المدرس استغلال دوافع التلميذ الباطنية التى كونها المدرس لديه وعندئذ يضطر إلى تشجيع المشجعات الخارجية

لجذب انتباه التلميذ للون من المعلومات يصبح التلميذ فيه متفرجاً بدلا من أن يكون مساهماً ، ونحن نرى أن الكلب قد يموت جوعاً مع أن الطعام قد يكون معلقاً أمامه بحيث لا يستطيع الوصول إليه عن طريق القفز ، أما إذا ما وضع بحيث يمكنه أن يصل إليه فإنه يلتهمه فتتمشى فيه عملية الحياة والنمو معاً ، وبالمثل إذا كانت الطريق التربوية فوق مستوى التلميذ عز عليه الوصول إلى الأهداف المنشودة ، وقد تخونه القدرة على تحقيق الهدف فيلجأ إلى تغييره ، ونحن فى تقديرنا للمستوى التربوى الذي يبدأ منه التلميذ يجب علينا مراعاة الاختلافات الفردية الخاصة بالسن وبالمرحلة التعليمية ، وأما لماذا كانت الطريقة الجيدة تهتم بالاعتبارات السيكولوجية عن الاعتبارات المنطقية ؟

فإن الطريقة السيكولوجية طريقة مرتبطة بالشخص ، محورها الفرد المتعلم ، كما ترتبط أشد الارتباط بالخبرات الحسية ، من أجل هذا يجب أن تكون هى نقطة البداية ، والمحور فى عملية التعليم ، والمدرس فى بدء تدريسه بهذه الطريقة يجب أن يستغل الوسائل التربوية المناسبة لتلاميذه . هذا وأما الخطوات التالية فموضع نقاش ومثله فى ذلك مثل الطيار الذى يرتفع من مطار فى وسط المدينة ويحوم حولها مرتين أو ثلاث مرات ليبدأ الطيران ، وعليه بعد ذلك أن يحدد خط سيره ، ثم يتقدم مباشرة إلى أهدافه ، وهو فى هذه الحالة لا يظل يدور حول المدينة فى دوائر تتسع الواحدة منها عن الأخرى حتى يتلاقى بالهدف ، فهو يعلم أنه إذا اتبع هذه الطريقة إنما يتبع طريقة معوجة وخاضعة لظروف قد لا توصله إلى الغرض المنشود وذلك بالإضافة إلى ما فيها من ضياع للوقت والمجهود ، وأمثل الطرق التى يلجأ إليها الطيار عادة هى استغلال الطريقة السيكولوجية وهى الطريقة الأولى فهو يبدأ بها فإذا اطمأن تقدم إلى الطريقة المنطقية التى توصله إلى الهدف ، والمدرس الذى يلجأ إلى استخدام الطريقة السيكولوجية مثله مثل الطيار الذى يحلق ويطير فوق المدينة ، فهو قريب دائماً من الخبرات التربوية الحالية للتلاميذ ، ولكنه يبنى عليها خبرات قليلة وحديثة . ولأنه لا يمكنه أن يعلم تلاميذه كيف يوجهون مظاهر نشاطهم إلى مشكلة لم يلمسوها ، لأن ذلك خارج عن طاقتهم وفوق مستواهم .

وفى حياتنا العادية تعظم أهمية التنظيم المنطقى ، ولقد كانت هذه الطريقة هى المتبعة فى التدريس ولم يكن هناك ارتباط بينها وبين خبرات المتعلم ، ولقد كانت

من نتائجها التضحية بالفرد ومطالبه من أجل تحقيق العمل وكانت لا ترمى إلى أكثر من جمع شتات المعرفة فقط . ولذلك قد تعرضت هذه الطريقة المنطقية للنقد اللاذع وذلك لبعدها عن خبرات التلاميذ وميولهم .

فالأفضل أن يبدأ المدرس بفتح الطريق أمامه متبعاً الطريقة السيكولوجية ثم ينقل منها إلى استخدام الطريقة المنطقية .

تطور الطريقة فى العصور الحديثة

١ — طريقة هربارت :

سوف لا نرجع بالقارئ إلى تطور الطريقة فى بداية عهدها فى الشعوب البدائية أو غيرها ، ولكن سنبدأ الكلام عنها بالطريقة التى ابتدعها « هربارت » ولقد كان نجاحه فى هذا المضمار أكثر ممن سبقه من المربين ، فقد وضع طريقته على أسس سيكلولوجية عملية التعلم ، ونظريته السيكولوجية كانت وليدة علم النفس الترابطى وكانت تعرف باسم « نظرية الكتل المتآلفة » ووفقاً لهذه النظرية يتعلم الإنسان الحقائق الجديدة بمساعدة الحقائق القديمة . فالطفل عند ما يدخل المدرسة يحمل معه ثروة فكرية ناتجة عن احتكاكه بالبيئة ، وهذه الثروة سوف تساعده فى المستقبل على هضم الحقائق الجديدة .

ولقد وضع « هربارت » أربع خطوات متميزة بواسطتها يتمكن المدرس من تسيير دفة الدرس ، وهذه الخطوات الأربع قد زادها أحد أتباعه خطوة خامسة فأصبحت تعرف بعد وفاته باسم الخطوات الخمس وهى :

أولا : التمهيد أو الإعداد : وبهذه الخطوة يبدأ المدرس درسه بحقائق يعتقد تماماً أنها معروفة لدى التلاميذ ، وبعبارة أخرى يبدأ بمعان واضحة لدى الطفل مبنية على خبرات سابقة أو على مدركات حسية مألوفة عنده .

ثانياً : العرض : وفى هذه الخطوة يعرض المدرس حقائقه الجديدة التى يود أن يعلمها للأطفال .

ثالثاً : الربط : وقد تكون هذه المرحلة أهم الخطوات الخمس ، فالمدرس فيها يتقدم بعقلية الطفل إلى مقارنة الخطوتين السابقتين ، وكلما تمكن المدرس من ربط الجديد بالقديم ، ضمن عنصر التمثيل السيكولوجى .

رابعاً : مرحلة التنظيم أو التعميم : وفى هذه المرحلة يعرض المدرس أمثلة

مطابقة للموضوع ولكنها جديدة تجذب انتباه التلاميذ ، وعن طريق هذه الأمثلة يتمكن من تعميم ما سبق أن أدركه التلميذ فى الخطوة السابقة .

خامساً : التطبيق : وفى هذه المرحلة من المحتمل أن يطلب المدرس إلى تلاميذه تطبيق ما سبق ذكره على مشاكل جديدة ، فمرحلة التطبيق إذن مرحلة تساعد التلميذ على أن يقوم بنفسه بحل المشاكل وفقاً للقاعدة الجديدة أو للتعميم السابق فهمه .

و « هربارت » بخطواته السابقة قد أمد المدرس بوسيلة فعالة من وسائل العرض كما أنه قد فكر فى الطريقة التى بها يبعث فى الدرس الحياة، وهو فى ذلك قد أبرز عبقرية عظيمة ، فقد بدأ من نفس البداية التى بدأ بها « روسو » و « بستالوتزى » فقد بدأ بميول الأطفال ، وهى التى تحرك النشاط الذاتى ومن المعروف أنه لا بد من وجود قدر معين من الميول أو النشاط الذاتى لتمام عملية التعليم .

والعادة السائدة لدى المدرسين أنهم يستثيرون ميول التلاميذ كى يتعلموا ، ولكن « هربارت » كان يعتقد أن العكس صحيح فالتلاميذ لا بد أن يتعلموا شيئاً حتى يتكون لديهم الميل لتعلم أشياء أخرى ، فالميل أو الاهتمام بعبارة أخرى هو الترابط السار الذى بواسطته تجذب الأفكار القديمة الأفكار الحديثة فهو منتج من نتاج عملية التمثيل العقلى، ولذلك اهتم « هربارت» وأتباعه بتكوين ميول متعددة الاتجاهات لدى الأطفال . فالميل عند « هربارت » ميل وظيفى يعمل على تسهيل عملية الغرض وضمان الدافع إلى العمل .

مما تقدم يتبين لنا أن جذب انتباه الأطفال عملية شاقة عند «هربارت» فهى أكثر من مجرد تسلية للطفل . ولقد كان ينصح المدرس بأن يعمل على كسب عزيمة الطفل وذلك عن طريق تلقين سابق للأفكار الحقيقية ، تلك الأفكار التى ستولد عنده العزيمة الصادقة لا مجرد الاعتماد على المشوقات الخارجية كالثواب أو العقاب .

ونظرية « هربارت » فى التمثيل العقلى قد ألهمته نظرية سابقة لعصره وهى : أنه لا فائدة من كبت مظاهر النشاط غير المرغوبة لدى الطفل ما لم تكن هناك مظاهر نشاط جديدة تحل محلها ، ولذلك كان ينصح المدرس بأن أحسن طريقة لحفظ النظام فى الفصل هى ألا يترك التلاميذ بلا عمل ، بل يشغلهم بوجوه النشاط المختلفة ، فهذا من شأنه أن يصرف التلاميذ من العبث بالنظام والإخلال به ، وقد كان

« هربارت » لا يسمح بالعقوبة البدنية إلا عند الضرورة القصوى وكان ينصح دائماً بالابتعاد عنها .

٢ ــ طريقة النشاط الذاتى

إن بذور الحركة « الرومانتيكية » التى وضعها روسو فى كتابه « إميل » قد أينعت فى الطريقة التربوية التى اتبعها « فروبل » أكثر من إيناعها فى طرق المصلحين الذين ظهروا فى مستهل القرن التاسع عشر أمثال «بستالوتزى»، و« هربارت » ، فقد آمن« فروبل » بما سبق أن نادى به« روسو» من ضرورة احترام الطفل، والعمل على توجيه نموه ، ولذلك نصح الآباء والمدرسين بعدم التدخل فى قوانين الطبيعة للطفل التى تعبر عن نفسها فى التكوين الذاتى له فلا بد أن يبذل المدرس جهوده لخلق موقف جديد تتمكن فيه قوى الطفل الفطرية من أن تفك عقالها لتعبر عن نفسها ، فهدف الطريقة التى يستخدمها المدرس يجب أن يكون فك عقال طبيعة الطفل لا العمل على كبتها ، فالطريقة يجب أن تكون ابتكارية لا مجرد طريقة تقليدية .

ولقد وجد « فروبل » أن اللعب هو الطريق الطبيعى لتشجيع التكوين الذاتى وكان هذا حدثاً جديداً بين المربين ، إذ أن نظرتهم إلى اللعب قد كانت تخالف نظرته ، فاللعب عنده أمر تربوى بوساطته يتمكن المدرس من فك قوى الطفل الباطنية ، فهو الطريق الطبيعى الذى به يتمكن الطفل من التعبير عن نفسه بعيداً عن ضغط الكبار وسلطانهم . ولقد بنى « فروبل» هذا الرأى على أساس فلسفى عنده فالحرية فى نظره ليست منحة يمنحها المدرس للتلميذ ولكنها شىء يمكن الحصول عليه نتيجة للنشاط الذاتى ، على أن هذه النظرية لم تؤمن بها ألمانيا الأوتوقراطية ، لأنها كانت تشك فى نتائجها السياسية والاجتماعية ما دام يشوبها عنصر الحرية ، لهذا راجت فى أمريكا الديموقراطية أكثر منها فى ألمانيا .

٣ ــ التدريس بواسطة طريقة لمشكلة أو طريقة المشكلة فى التدريس

طبيعة حل المشكلة .

أهمية المشكلة فى الحياة : يقول « أفريل » فى كتابه « عناصر علم النفس التربوى » : « إن الحياة الجديرة بهذا الاسم هى تلك الحياة التى لا تخلو من مشاكلها، فالحياة دون أطماع أو دون مشاكل معناها نصف حياة ، ونحن نقول إن الفرد العادى

لا يمكنه أن يعيش حياته الخاصة دون أن يواجه مشاكله الخاصة ، ودون أن يصل إلى حل أو بعض حل لها : فطبيعة الحياة نفسها تتطلب مقابلة المشكلات ، والعمل على حلها ، وحتى الرجل البدائى له مشاكله الخاصة فى البحث عن الطعام ، والمأوى ، والمسكن ، والأمن : ويشير « جون ديوى » إلى أن مشكلة الطفل الرئيسية لا تعدو السيطرة على جسمه كوسيلة من الوسائل التى تمكنه من الوصول إلى حالة الملاءمة بين نفسه وبين البيئة الاجتماعية ، والطبيعية ، فالطفل يجب أن يتعلم القيام بكل شىء ، عليه أن يتعلم كيف يرى ، وكيف يسمع ، وكيف يصل إلى الأشياء ، وكيف يقبض على الأشياء ، وكيف يتزن جسمه ، وكيف يحبو ، ويزحف ، ويمشى . . . إلخ بهذه العمليات أجمعها نتطلب لوناً من ألوان التفكير ، حتى ولو كان هذا التفكير فى مرحلته البدائية .

وهذا التكيف الذى تناوله « جون ديوى » يستمر أو يجب أن يستمر مدى الحياة ، فبتعقد المشاكل السابق ذكرها نجد أن عملية التفكير اللازمة لحلها يجب أن تتعقد بطبيعتها . وبظهور طور المراهقة تبدو مشاكل من نوع آخر تتطلب تكييفاً اجتماعياً خاصًّا بهضم المنهج الدراسى ، واختيار العمل الذى يتلاءم مع طبيعة الشاب والإعداد الذاتى لهذا العمل ، ثم ما يتبع ذلك من مشاكل الأسرة ، والعمل ، والحياة السياسية ، والاجتماعية ، كل هذه الأشياء تتطلب حلولا .

وإذا كان حل المشاكل يكون جزءاً هامًّا من دستور هذه الحياة ، أصبح من أهم واجبات المدرسة أن تبحث عن طريقة ، تمكن أبناءها من حل المشاكل ، التى تعترضهم فى مستقبل الحياة ، وفى ذلك يقول « أفريل » ما يأتى : طالما كانت المشاكل تسود حياة معظم الناس ، يتبين من ذلك أن من أهم أهداف المدرسة هو تأكيد ، وتعظيم الطرق التى تشجع الأولاد على التفكير بقصد جعل شباب المستقبل أو مفكرى المستقبل ، أو حالى مشاكل المستقبل لا يتعلمون كيف يفكرون لهدف الوصول إلى النتائج فحسب ، بل للشعور بالسعادة أيضاً فى أثناء هذا الحل — فليس هناك أعظم من أن يشعر الشاب بالثقة بالنفس بعد حل مشكلة من المشاكل ، فيكون هذا أكبر عامل من عوامل احترام الذات ، والثقة بالنفس بها .

ويؤكد « جورج برنارد شو »أن شهرته إنما ترجع إلى أنه كان يفكر على الأقل مرتين كل أسبوع بينما غيره من الناس لا يستغل هذه القدرة على التفكير ، ولقد

ديوى » العمليات التفكيرية إلى أربعة أنواع ، تبدأ من أحط أنواع التفكير ، وتنتهى بأرقى العمليات التفكيرية .

ــ فالتفكير فى أحط درجاته يشمل عند « جون ديوى » أحلام اليقظة ، والآراء الشاردة وكل ما يطرأ على الذهن من سانحة أو طارئة أو شاردة .

٢ ــ والتفكير فى مرحلته الثانية ينطبق على الأشياء التى لا تتصل بالحواس الخمس ، كالقصص الخيالية ، والأحداث المستثمرة .

٣ ــ أما التفكير فى مرحلته الثالثة فيتضمن المعتقدات التى لم تثبت بعد ، فبعض معتقداتنا قد قبلناها دون تفكير ، تعلمناها بهذا الشكل ، وقبلناها لأن التقاليد والعرف لعب دوراً كبيراً فى فهمنا له .

٤ ــ أما النوع الرابع من التفكير فهو التفكير العميق ، وهذا النوع من التفكير يمتاز بالحيوية ، والثبات ، وهذا هو النوع الذى نهدف إليه .

ويمتاز التفكير العميق بالمميزات الآتية :

١ ــ يمتاز بأنه أرقى مرحلة من مراحل التفكير ، ومما يدفع المرء إلى التفكير شعوره بأنه يقابل حالة حيرة أو ارتباك أو شك ، إذن لا بد من أن يثير التفكير أمراً ما ، لا بد من وجود مشكلة تتحدي تفكيره ، إذن لا بد من مشكلة تسبب عدم اتزان الكائن الحى أو تشعر الكائن الحى بعدم الاتزان أو فقدان الاتزان .

٢ ــ هذا الشعور يتحدى المشكلة من شأنه أن يجعل الكائن الحى يضع خطة للعمل عمادها الخبرة السابقة أو المعلومات السابقة ، ولما كانت المادة التى بين يديه ناقصة لا تؤدى إلى الحل كان عليه أن يفكر فى مصادر أخرى غير هذه المصادر ، مما لا شك فيه أن المصدر الأكبر هو الخبرة السابقة ، والمعلومات السابقة ، فإذا كان الإنسان قد مرت به من قبل خبرة أو إلمام بمثل هذه المواقف فلا بد أن يجول بخاطره بعض الاقتراحات التى تؤدى إلى الحل ، وإن لم يكن هناك سابق خبرة سيظل فى حيرته . وهذا ينطبق تمام الانطباق على كل من الراشد ، والطفل .

٣ ــ ولا يسلم الإنسان بالوصول إلى الحل إلا بعد نقده ، واختباره ، وإذا كان ما يجول بخلد الفرد منا من اقتراحات قد قبل ، فالتفكير فى هذه الحالة عملية سهلة خالية من كل نقد ، ولكن إذا قلب الإنسان الفكرة فى هذه مرة بعد أخرى فمعنى هذا أن الإنسان يسعى للوصول إلى أدلة أخرى يستند عليها . يسعى أيضاً

للوصول إلى خامة جديدة تساعده على الحل ، والنجاح فى مثل هذه العملية التفكيرية هو ما يميز التفكير الذى يتطلب الرغبة فى تحمل تلك الحالة العقلية التى تلازم حالة فقدان الاتزان نتيجة تحدى المشكلة للإنسان :

هذا ولئن كانت خطوات « ديوى » التفكيرية لا يزال مأخوذاً بها حتى الوقت الحاضر ، رغم قدم عهدها ، إلا أننا نجد فيما كتبه « دوننج » فى كتاب « عناصر التفكير العلمى » ، ما يمكن أن يساعدنا فى عرض ، وتمثيل الطريقة فى التفكير : لقد ذكر سبعة عناصر هامة فى عملية التفكير الصحيح ؛ وهى :

أولا : الملاحظة المغرضة ويشترط فيها :
(ا) أن تكون صحيحة .
(ب) أن تكون شاملة .
(حـ) أن تكون تحت مختلف الظروف ، والأحوال .

ثانياً : عنصرا التحليل ، والتركيب
(ا) فلا بد من الكشف عن العناصر الأساسية .
(ب) ولا بد من مراعاة أوجه الشبه ، وأوجه الخلاف .
(حـ) ولا بد من زيادة عنصر الانتباه فى الحالات الشاذة .

ثالثاً : استدعاء سابق للخبرة أو تذكر الخبرة السابقه .

رابعاً : فرض جميع الفروض الممكن أنها تؤدى إلى الحل .

خامساً : التحقيق عن طريق القيام بالتجارب .
(ا) لا بد من قياس المتشابهات عن طريق التجربة .
(ب) لا تسمح إلا ببقاء متغير واحد .

سادساً : التفكير أو التعقل — وهذا يتطلب :
(ا) تنظيم المادة .
(ب) مناسبة المادة .

سابعاً : القدرة على الحكم ويشترط فيه :
(ا) ألا يلونه عنصر التحزب .
(ب) يجب ألا يكون شخصياً .
(حـ) ولا يصدر الإنسان حكمه إلا بعد أن تصبح المادة مناسبة .

المميزات الأساسية للتفكير السليم

مما سبق أن عرضناه من آراء « جون ديوى » ، ومن آراء « دوننج » يمكن أن نستخلص المميزات الرئيسية للتفكير السليم فيما يأتى :

١ — القدرة على الشعور بوجود مشكلة تسبب الحيرة .

وهذه القدرة وإن كانت تعتبر أساسية لكل تفكير ، إلا أننا نعتبرها دائماً ميزة من مميزات التفكير السليم . فلو لم يكن هناك حالة حيرة ، وعدم اتزان تدفع العقل إلى التفكير لما حدثت العملية التفكيرية مطلقاً .

٢ — القدرة على تمييز طبيعة المشكلة بوضوح .

وإن لم يتمكن الفرد من معرفة المشكلة التى أمامه والإلمام بطبيعتها وأصبح الأمل فى حلها ضئيلا جداً ، فكثير من الناس لا يشعرون بالمشكلة إلا شعوراً غامضاً ، وتعوزهم القدرة على إبرازها ، والتفكير فى حلها .

٣ — القدرة على استيعاب المشكلة فى الذهن عند دراستها .

كثيراً ما يضل الإنسان الطريق — عند تفكيره فى حل مشكلة — وهذا خطر داهم يتعرض له الفصل المدرسى فى إبان المناقشات ، فكثيراً ما تؤدى المشكلة إلى موضوعات أخرى أقل منها أهمية ، وبعد فترة ، يتنبه الجميع إلى أنهم حادوا عن طريق حل المشكلة الأساسية . ويكونون قد أضاعوا الوقت الطويل سدى .

٤ — القدرة ، والاستعداد والجرأة على فرض الفروض :

فكثير مما وصلت إليه البشرية من تقدم فى ميادين العلم ، والمدنية ، والاختراعات إنما هو من نتاج روح المخاطرة فى العملية التفكيرية ، وفى الفروض . فمثلا « جاليليو ، وكوبرنيكس » لولا جرأتهما فى فرض الفروض، ما وصلا إلى ما يتمتع به العالم اليوم من نتاج أبحاثهما — فالجرأة فى التفكير تؤدى إلى الكشف عن طبيعة الحق ، والخير ، والجمال .

٥ — القدرة على فرض الفروض أو الحلول :

إن العمل الخصب مليء بالمقترحات ، وقادر على وضع خطط الهجوم على المشاكل التى تقابله ، كما أن القدرة على بلورة المشكلة أمر يحتاج إلى مواهب عقلية وخبرة طويلة ويجب ألا ننسى أيضاً أن قدرة نمو الفرد على التخيل، وشجاعته فى اقتحام المشكلة ، يلعبان دوراً كبيراً فى فرض الفروض .

٦ ـ القدرة على اختبار الحلول المقترحة بعد النقد :

وهذه القدرة على محك العملية التفكيرية والمشكلة هى : هل يتمكن الفرد من تقدير جميع العوامل المطلوبة ، فيحلل ، ويركب الحقائق بحيث ينتهى إلى نتائج محدودة؟ فالقدرة على التقويم الصحيح هى المعيار الذى تقاس به العوامل التى تتدخل فى الحلول المقترحة .

٧ ـ القدرة والاستعداد على التخلص من الفروض التى ثبت للعقل عدم صلاحيتها :

إن الفرد قد تعوزه الشجاعة للتخلص من فرض لا يؤدى إلى الحل ؛ فقد يبذل الإنسان الساعات ، والأيام ، والأسابيع ، والشهور ، وأحياناً السنين فى حل المشاكل فكثيراً ما تتلون النتائج التى يصل الإنسان إليها بسابق فكرة أو سابق رأى تعشم الباحث أن يصل إليه ؛ من هذا يتبين لنا أهمية التفكير الموضوعى ، والتخلص من العنصر الذاتى أثناء عملية التفكير .

٨ ـ القدرة على ضبط الأعصاب وعدم القفز إلى نتائج سريعة :

فجميع المفكرين تفكيراً علمياً يمتازون بالتريث ، وعدم التسرع فى إصدار الأحكام حتى يتمكنوا من جمع جميع الحقائق ، ووزنها ، وغربلتها ، وتقديمها . وهذا أمر هام جداً ،إذا تطلبنا الوصول إلى نتائج صحيحة ويلعب التحيز دوراً هاماً جداً فى الوقوف فى طريق الأحكام الصحيحة . يقول «ديوى » : إن « التريث فى الأحكام ، قد يبدو مؤلماً للفرد ولكنه مع ذلك هو العنصر الهام الفعال فى التدريب على العادات العقلية السليمة » .

٩ ـ القدرة ، والاستعداد على إعادة النظر فى النتائج للتأكد من صحتها .

وهذا ما يعرف عندنا جميعاً بمرحلة التحقيق ؛ ونحن لا ننكر مطلقاً أهمية إعادة النظر ، والمراجعة التى تثبت صحة التفكير ، وسلامة النتائج ، حتى الطفل فى مدارس المرحلة الأولى ، نحن نلزمه بمراجعة عملياته الحسابية، لعله يكون قد أخطأ فى الجمع أو الطرح أو الضرب أو القسمة . . . إلخ .

فيمكننا إذاً كمربين ، وكمدرسين أن نصل بأبنائنا إلى معرفة مميزات التفكير السليمة سابقة الذكر ؛ لتمكننا من أن نتخلص من مساوئ حياتنا الاجتماعية ، والسياسية ، وتمكننا أيضاً من رفع مستوى تفكيرنا الاجتماعى ، ومن السير بمدنيتنا الحديثة بخطوات فسيحة إلى الأمام ، فإن ما يعوق تقدم الإنسان لا يعدو أن يكون

ضعفاً فى القدرة على التفكير ، وعدم الرغبة فى التفكير بشدة ، وعدم الميل إلى التفكير فى نواحى العلاقات الإنسانية بشىء من الأمانة .

ونحن إذا ما طالبنا المدرس بتشجيع التفكير السليم بين أبنائه وتلاميذه ، فإنما نحن نطالبه بتعويدهم على « حل المشكلات » ، وقد سبق أن أثبتنا أن حالة الحيرة العقلية هى أمر ضرورى فى عملية التفكير السليم ، فهى التى تتحدى العقل وتبعثه على اليقظة ، والتفكير ، وجدير بالمدرس أن يلم بمظهرى حل المشاكل التى يجب على التلميذ أن يتعودها فى مصارعته لها ؛ وهما :

أولا : على المدرس أن يتخير المشاكل المناسبة للتلميذ ، ويجب أن يكشف له عن طرق جديدة لصرع هذه المشاكل .

ثانياً : لا بد أن يعمل المدرس على مساعدة تلميذه فى الكشف عن المبادئ والمعانى العامة التى يغلب عليها الطابع المعنوى، وهنا نجد أن كثيراً من المواقف التى تحتاج إلى حل المشاكل قد تؤدى إلى الكشف عن قانون أو مبدأ أو فكرة معنوية، فهذا ما يجب على المدرس تشجيعه .

مامعنى طريقة المشكلة

نحن إذا أردنا أن نصل إلى تعريف دقيق لطريقة المشكلة وجب علينا أن نسلم بأمرين هامين هما :

١ ــ أن حل المشكلة إنما هو مميز لأى جهد مبذول فى عملية التفكير المستنير .

٢ ــ أن جميع طرق التدريس الحديثة تهدف إلى تشجيع التفكير ، وهذا هو ما يميزها عن الطرق التقليدية .

وجميع العمليات التربوية تتطلب التفكير ، أو تتطلب حل المشكلة :

وأول ما يجول بذهننا الآن من الأسئلة هو كيف يمكننا أن نستخدم الطريقة التفكيرية داخل جدران الفصل الذى سادت فيه الطرق التقليدية القديمة ؟ نحن ننادى أولاً وقبل كل شىء بأن تكون المشكلة من ذلك النوع الذي يتحدى تفكير التلاميذ ، ويشغل مظاهر نشاطهم مدة طويلة ، ثم يجب أيضاً أن نعرف ما هو المدى الذى إذا ما وصلت إليه المشكلة تحولت إلى مشروع ؟ ورداً على هذا السؤال الأخير نجيب بأننا سنعود فى الصفحات المقبلة عودة نفصل فيها الفروق بين المشروع

والمشكلة ، ولا يهمنا الآن إلا أن نحدد معنى المشكلة :

يؤكد « ستورمزاند » نحن نحسن صنعاً إذا احتفظنا « بطريقة المشكلة » وقصرناها على جميع العمليات التعليمية التى ترتبط بمشاكل فى المستوى العقلى فحسب .

« فطريقة المشكلة تتطلب تنظيم العمل المدرسى بشكل يمكننا من أن نقدم أمام عقل المتعلم مشكلة تتحداه ، وتدفعه إلى بذل مجهود يوصله إلى الحل فى المستوى العقلى » .

وطريقة المشكلة قد يقوم بها فرد أو مجموعة . وفى حالة ما يقوم بها مجموعة من التلاميذ يجب أن نؤكد ضرورة عنصرى التعاون ، وتحمل المسئولية ، فعن طريق المناقشات يمكن تحديد المادة وترجمتها ، والوصول منها إلى نتائج ، وقد يتمكن الأفراد من العمل مستقلين عن بعضهم فى حل المشكلة ، ويمكنهم أن يصلوا إلى نتائجهم الفردية بتوجيه من المدرس .

وهنا يجب أن نقف قليلاً لنرى خطوات « هربارت » ثم خطوات « مدريسون» فى توجيه دروس المدرسين فى الفصل .

أولا : خطوات « هربارت » هى :

١ — الإعداد . ٢ — العرض . ٣ — الموازنة . ٤ — التعميم . ٥ — التطبيق .

وإذا ما أنعمنا النظر فى خطوات « هربارت » الخمس السابقة أيقنا أنها أبعد ما تكون عن طريق حل المشكلات ، ولكن يمكن أن ننفث فيها من روح طريقة المشكلة إذا ألقينا العبء فيها على التلميذ لا على المدرس ، يمكن تنظيم الطريقة بحيث يضع التلميذ إصبعه على المشكلة تحت إشراف المدرس وتوجيهه .

(ا) وهناك أوجه شبه وقرابة بين خطوات « ديوى » الخمس وخطوات « هربارت » ولكن أوجه الاختلاف أكثر أهمية من أوجه الشبه على أن « ديوى » نفسه يوحى إلينا بأهم مواطن الضعف فى طريقة « هربارت » عندما يقول : إن الطريقة « الهربارتية » لا تشير مطلقاً إلى صعوبة أو مشكلة تحتاج إلى بحث ، مع أن ذلك هو المحرك المهم لعملية التربية الحقيقية ، إن « هربارت » يعرض على تلاميذه مادة جديدة فى الخطوة الثانية (مرحلة العرض) إلا أن هذه المادة الجديدة لا يمكن أن تعادل المادة التى يتطلبها التغلب على مشكلة ما ، كما هو الحال فى

طريقة « ديوى » ، فالمادة عند « ديوى » لا تعرض ولكن يبحث عنها الأطفال للتغلب على المشكلة . زد على ذلك أن المادة الجديدة لا يهضمها العقل بالطريق الشكلى الذى يستعين بالمعلومات القديمة ، ولكنها تأتى بالطريق العرضى عند ما نسير فى المشكلة ؛ وإذاً : فلاغرابة أن يعلق « ديوى » على هذا الموقف قائلاً : « إن الطريقة الهربارتية تبدو كما لو كانت تهتم بالتفكير كمنتج من نتاج اكتساب المعلومات بدلا من اعتبار المعلومات عملية كمنتج من نتاج التفكير » ، على أن الاختلاف بينهما لا ينتهى عند هذا الحد ،فهناك اختلاف عظيم بين مرحلة التطبيق عند « هربارت » ومرحلة التحقيق أو الاختبار عند « ديوى »، فمرحلة التطبيق « الهربارتية » تضع أمام التلاميذ مبدأ من المبادئ يعرفه المدرس ويحاول أن يدخله فى عقول التلاميذ عن طريق التمثيل والتعميم أما فى مرحلة الاختبار أو التحقيق عند « ديوى » فإن نتاج هذه المرحلة غير مضمون فكل ما يمكن أن يقوم به المدرس ما هو إلا إسداء النصيحة وتوجيه التلميذ إلى ما يؤدى به إلى حل المشكلة .

وثمة اختلاف آخر بين « ديوى » و « هربارت » فقد وجد ديوى صعوبة فى فهم نظرية « هربارت » الخاصة بالاهتمام أو الميل ؛ إذ أنها اعتبرت الحالة الوجدانية كمنتج أو أثر للتعلم ، ولم تعتبرها مظهراً من مظاهر الدوافع الفطرية ، وهوينصح المدرس بجعل الاهتمام هو المحرك للعمل عند التلاميذ ، ويحذره من أن يخدع إذا ما رأى الطفل وقد بدت عليه مظاهر الاهتمام أو بذل الجهد ، كما يحذره من المشوقات المصطنعة وتغطية المعلومات بطبقة سكرية ، فالمعلومات يجب أن تحرك دوافع الطفل الفطرية وعند ذلك يصبح اهتمام الطفل أمراً طبيعياً وحقيقياً كما يصبح بذل الجهد صادراً عن الدوافع الفطرية .

وطريقة المشكلة كما عرضها « ديوى » تبدو مرتبة ترتيباً منطقياً ، ولكن الاهتمام — كما يراه « ديوى » — يحتم على المدرس أن يسلك الطريق السيكلوجى فى عرض الدرس .

ففى طريقة « ديوى » التفكيرية نجد أنْ لا تعارض بين الترتيب المنطقى والترتيب السيكلوجى فكل منهما يعتمد على الآخر .

(ب) وأخيراً يجب أن نلاحظ أن « ديوى » قد اهتم اهتماماً بالغاً بطريقة المشكلة من الناحية الاجتماعية فقد نظر إلى المدرسة ككائن حى اجتماعى ، ورأى أنها

تتمكن من إعداد الفرد للحياة الاجتماعية المستقبلة إذا كانت نفسها مجمعاً مصغراً يسوده التعاون . ولقد كان لهذه النظرية أثر عظيم على الروابط التى تربط المدرسة بالبيت وبالمجتمع .

وهو يتوقع فى المدرسة الحديثة جلبة وضوضاء أكثر من المدرسة التقليدية ولكن هذا لا يزعج « ديوى » ؛ لأنه يعتقد أنه حيث يسود الحديث والحركة بين أطفال مشغولين بالبحث والتنقيب للتغلب على مشكلة مشتركة ، يكون هذا أجدى وأنفع من تلك الحالة التى يلتزم فيها التلاميذ الصمت ويثبتون فى مقاعدهم ولا يتحركون إلا بعد أن يطلب إليهم المدرس ذلك . لأنه فى الحالة الأخيرة يجد المدرس نفسه مضطراً إلى أن يحافظ على تلك المعايير التى من شأنها أن تحتفظ بتقاليد المدرسة وقوانينها . بخلاف الحالة الأولى التى فيها يقضى المدرس وقته فى الملاحظة والتشجيع لعادات النمو الإيجابية .

* * *

طريقة المشروع

على أن الخمرة الجديدة التى اعتصرها « ديوى » بطريقة المشكلة لم تصب دائماً فى كؤوس جديدة؛ إذ أن أنصار المدرسة القديمة قد حاولوا استغلال هذه الطريقة الجديدة فى خدمة طرقهم الشكلية القديمة، فرأوا أنه لا مانع من استخدام طريقة المشكلة فى التغلب على المشاكل القديمة فى المنهج التقليدى، ولكن لم تنته الحرب العالمية الأولى حتى ظهرت طريقة المشكلة فى ثوبها الجديد على يد « وليم كلباترك » وسميت « بطريقة المشروع » .

وفكرة المشروع لم تكن من مبتكرات « كلباترك » إذ أن المشروع كان مستخدماً من قبل فى تدريس المناهج الزراعية ، فقد كان يطلب من التلاميذ أن يجربوا فى مزارعهم الخاصة ما سبق أن تلقوه من المبادئ الزراعية داخل جدران الفصل ، والمشروع بهذا الشكل فيه كثير من خواص طريقة المشكلة ، ويمكن أن يقال عنه : إنه هو ذاته مشكلة من المشاكل تكون فى وضعها الطبيعى بحيث تتيح للمتعلم أن يضع يده أو أصبعه على المشكلة ؛ فيفكر فى خطة للعمل ويبتدع الطرق والوسائل اللازمة للتغلب على المشكلة مع ملاحظة الموازنة بين النتائج .

ولما رأى « كلباترك » الحيوية التى امتازت بها طريقة المشكلة فى شكل مشروع من المشروعات أراد أن يستخدم المشروع كطريقة عامة من طرق التدريس فى مجال أوسع من ذلك المجال الضيق سابق الذكر ، وبالإضافة إلى توسيع مجالها نجد أنه يضيف إليها ما يجعلها تدفع التلاميذ إلى العمل ، ولهذا يصف المشروع بأنه : نشاط غرضى يقود صاحبه إلى العمل المثمر ويدفعه إليه . أو هو عمل مبنى على مشكلة يحاول الإنسان حلها فى الظروف الطبيعية .

(حـ) ويفرق « كلباترك » بين الطريقة القديمة وبين الطريقة الحديثة ، ويصل إلى أن التعلم لا يحدث منفرداً فهناك ما يطلق عليه اسم التعلم المصاحب فإذا كان طفل من الأطفال يتعلم الحساب فإنه يتكون لديه فى نفس الوقت الميل أو الإعراض عن هذه المادة ، وبالمثل تتكون عنده عادات أومواقف أو اتجاهات نحو تلك المادة وغيرها .

فاهتمام « كلباترك » بالطريقة أدى به إلى الاهتمام بالاتجاهات والميول الانفعالية وكان من نتائج ذلك أن اهتم المربون فى القرن العشرين بالدروس التقليدية وبذلك امتدت طريقة حل المشكلة إلى الفن .

طريقة الوحدة

إن الطريقة التى أكد بها « كلباترك » أهمية الدافع الباطنى فى تنفيذ مشروع من المشرعاوت قد أضفت على الطريقة لوناً جذب إليها نفراً ليس بالقليل من رجال التربية المحدثين لا سيما أولئك الذين ينتسبون إلى مدرسة « روسو ، وفروبل » ففى السنوات التالية لطريقة المشروع اكتشفت طريقة تعد فى الواقع وسطاً بين طريقة « هربارت » التى تقوم على المدرس وبين طريقة « كلباترك » القائمة على التلميذ وهذه الطريقة هى « طريقة الوحدة » التى كشف عنها « هنرى مورسون » ذلك المربى الذى غلبت عليه فكرة أن التلاميذ يجب أن يتعلموا ليتمكنوا من هضم ما يدرسون وكانت رسالته لا يحيد عنها (علم — ابحث عن النتائج — نقب عن الطريقة — علم واختبر حتى تصل إلى مرحلة التعليم الحقيقى) .

والوحدات التى اختارها « مورسون » للدراسة قد شكلها على نهج المشاكل الحسية بطريقة المشروع ، ولذلك خرجت هذه الطريقة جامعة لمزايا طريقتى

« هربارت وديوى » ، ويتجلى هذا فى خطواتها الخمس :

١ ـ مرحلة الكشف . ٢ ـ مرحلة العرض . ٣ ـ مرحلة التمثيل .

٤ ـ مرحلة التنظيم . ٥ ـ مرحلة التلخيص .

(د) ١ ـ أما عن المرحلة الأولى (مرحلة الكشف) ففيها يتمكن المدرس عن طريق الأسئلة الشفوية والمناقشة والاختبار من الوقوف على المعلومات السابقة للتلاميذ التى يمكن أن يبنى درسه الجديد عليها .

٢ ـ وأما عن المرحلة الثانية (مرحلة العرض) فعن طريق المحاضرة أو عن طريق عرض التجارب مجملة يتمكن المدرس من رسم الخطوط الرئيسية للوحدة التى ستدرس بشكل مثير لاهتمام التلاميذ مع ملاحظة مبدأ تشجيع الفروق الفردية بين الجميع .

٣ ـ وأما عن المرحلة الثالثة (مرحلة التمثيل) ففيها يقوم التلميذ بجمع المادة التفصيلية من المصادر التى أرشده إليها المدرس وذلك ليتمكن من فهم الوحدة .

٤ ـ وأما عن المرحلة الرابعة (مرحلة التنظيم) فيتمكن المدرس بواسطة المرحلتين السابقتين من الكشف عن النتائج المنطقية التى وصل إليها الجميع من دراسة الوحدة .

٥ ـ وأما عن المرحلة الخامسة (مرحلة التلخيص) ففيها يعرض التلميذ إما بطريق شفوى أو كتابى النتائج النهائية لما قام به فى هذه الوحدة .

طريقة التدريس الجمعى

نقصد بطريقة التدريس الجمعى : « ذلك النشاط الجمعى الذى يعمل على استثارة النمو فى الفرد والجماعة » ومثل هذا التعريف يشمل التعليم فى الفصل ، ومظاهر النشاط الفردى التى يساهم فيها جميع التلاميذ ويهدفون إلى غاية واحدة . وبعبارة أخرى : يشمل جميع مظاهر النشاط التى ترمى إليها الجماعة بحيث يعمل كل فرد منها نحو أهداف مرسومة ، ويتحمل عبء مسئولية الوصول إليها . على أن المعنى سيزداد وضوحاً كلما تقدمنا لمناقشة بعض مظاهر التعليم الجمعى ، وإليك هذه المظاهر :

(ه) فقد يتعاون كل من التلاميذ والمدرس فى وضع الخطط التى بوساطتها يمكن الوصول إلى الأهداف المرسومة ، ولو أن البعض قد لا يتفق على مساهمة التلاميذ فى معرفة الأهداف النهائية ، لأنهم ليسوا فى حاجة إلى ذلك ، إلا أننا

نعترف بأن التلاميذ لا بد أن تكون لديهم أفكار واضحة عن الأهداف والطرق والوسائل التى تمكنهم من الوصول إلى أهدافهم المباشرة ، فمثلاً أطفال السنة الأولى والثانية قد لا يتمكنون من فهم الأهداف المثالية من وراء تعلمهم القراءة كإعدادهم لأن يكونوا مواطنين صالحين ، إلا أنه يجب علينا أن نبصرهم بأن القراءة ستمكنهم من حسن متابعة دراستهم فى المدرسة ومن الشعور بلذة الاطلاع ، وتوسع الأفق العقلى لديهم هذا ، وسنحاول أن نوضح العوامل الهامة فى التعليم الجمعى وهى :

أولا : التخطيط أو وضع الخطة أو رسمها : وهذا على أنواع مختلفة منها :

١ — التخطيط المبدئى الذى يلجأ المدرس إليه عندما يهدف إلى أن يتقدم بتلاميذه إلى خوض غمار المعرفة أو عندما يحاول معالجة وحدة دراسية كبرى أو يتصدى لحل مشكلة ، أو عندما يتناول دراسة جزء معين من المادة وبعبارة أخرى إن مثل هذا التقسيم نلجأ إليه عندما تدعونا الحاجة إلى التفكير العميق الذى يسبق التنفيذ : ومثل هذا التخطيط يشمل تحديد الأمور الآتية :

(ا) تحديد الأهداف .

(ب) تحديد الطرق والوسائل التى تمكننا من الوصول إلى هذه الأهداف .

(حـ) تحديد الطرق والوسائل التى تمكننا من قياس نجاح النتائج النهائية .

(د) تقويم الطريقة وتعرف أثرها فى التلاميذ .

وهذا لا يعدو أن يكون استطلاعاً للموقف ككل قبل الدخول فى تفاصيله .

٢ — وثمة نوع آخر من أنواع التخطيط ويشمل العمل اليومى أو مظاهر النشاط الصغرى التى عن طريقها تتكون الوحدات الكبرى ، وهذا يتضمن الخطوات الآتية :

(ا) اشتراك كل من المدرس والتلاميذ فى إجراء عملية التنظيم بحيث يتحقق تنفيذ التخطيط : فمهمة المدرس هى التفكير فى تنظيم العمل اليومى الذى يتناسب وقدرة التلاميذ . أما مهمة التلاميذ فهى التطلع إلى المستقبل والتفكير فيما يحتاجون إليه فى المستقبل القريب وتنظيم عملية الحصول على المعرفة : فينظم التلاميذ أنفسهم بحيث يتمكنون من استخدام الكتب والأدوات الدراسية والمعامل . . . إلخ من غير أن يحدث أى تضارب .

(ب) التعاون بين تلاميذ الفصل للوصول إلى الحقائق العلمية .

(حـ) قيام العلاقة بين التلاميذ على أساس التعاون والتضحية بالذات فهذا من شأنه أن يؤتى أطيب النتائج .

(د) وثمة عوامل إضافية يجب ملاحظتها عند وضع خطة العمل ، وهى : ملاحظة الفروق الفردية بين التلاميذ والعمل على التوفيق بين مختلف رغباتهم وحاجاتهم.

٣ ــ أما النوع الثالث من التخطيط فهو :

رسم الخطة لتنفيذ فكرة معينة :

إن رسم مثل هذه الخطة يتطلب تعاون المدرس مع التلاميذ : كإعداد التلاميذ للاستماع لمحاضرة عامة أو لدرس يذاع بالمذياع أو لتنسيق معرض ، ومثل هذا النوع من العمل يختلف عن الأنواع السابقة ، إذ أنه يتطلب مجموعة من الطلبة تصغى إلى موضوعها أو تنتبه إلى نشاط لا علم لها به من قبل وذلك مما يدعو أفرادها إلى الرغبة فى الإفادة منه وهذا يتطلب :

(ا) أن يتناسب رسم الخطة أو وضع البرنامج مع جميع الظروف المحيطة بالموقف .

(ب) كما أن اختلاف قدرات التلاميذ لا بد أن يكون فى الحسبان فإذا كان الموقف يستدعى أن يقوم أحد التلاميذ بتمثيلية معينة فيجب أن نختار من بينهم من يمكنه القيام بهذا العمل على خير وجه وقد يدعو الموقف إلى اختيار أحسن التلاميذ فى إلقاء قصة معينة أو تمثيلها . . وهكذا تتاح الفرصة لجميع التلاميذ للمساهمة فى العمل .

(حـ) إن مثل هذا النشاط يحتاج إلى وسائل لتقرير النتائج ويمكن تنفيذ هذا عن طريق تحديد لجنة من التلاميذ للقيام بهذه المهمة .

والخلاصة : أنه إذا كان التنظيم عنصراً هاماً من عناصر التعلم فأهميته إنما تكون أعظم فى التعليم الجمعى ، وهذا لا ينطبق على المدرس فحسب ، ولكنه على كل تلميذ من تلاميذ المجموعة : فرسم الخطة ــ يوضح الأهداف ويبين الوسائل التى بوساطتها يمكن الوصول إلى هذه الأهداف ، كما يوضح المجهود الذى يبذل لاختبار سير العمل ، وأخيراً يوضح تقدير العمل وكيف أمكن الوصول إلى الأهداف النهائية.

ثانياً : وثمة عنصر آخر من عناصر التعليم الجمعى وهو : التعيينات : والمعنى الذى سنستخدم فيه هذا المصطلح فى الصفحات المقبلة هو المعنى العام الذى

يشمل جميع مظاهر النشاط التى من شأنها أن تعد التلاميذ للعمل كأفراد أو كمجموعة ، ومهما كان من أمر هذه التعيينات فهناك عوامل أساسية يجب أن تكون موضع اعتبار المدرس وهى :

خلق دوافع للعمل ، وقد يكون هذا العامل أهم العوامل ، وكلما كانت الدوافع راقية كان الإقبال على إتمام العمل عظيماً ، فإذا عرف تلميذ من التلاميذ أن نجاحه وتقدم فصله ومدرسته يتوقف على الجهود التى يبذلها فى سبيل تنفيذ جزء معين من العمل ، فإن مثل هذا التلميذ يبذل مجهوداً أكثر من ذلك الزميل الذى لا يحركه إلى العمل سوى بواعث الخوف من العقاب أو الرسوب آخر العام .

وإليك بعض الوسائل التى تعمل على خلق دوافع صحيحة إلى العمل :

(ا) وضوح الأهداف القريبة والأهداف البعيدة للتلاميذ .

(ب) ويجب ألا نقتصر على وضوح الأهداف فحسب ، بل ينبغى أن تكون ممكنة التحقيق ببذل مجهود معقول .

(حـ) كما يجب أن تبدو هذه الأهداف ذات قيمة بالنسبة للتلاميذ وبعبارة أخرى : يجب أن تكون ذات معنى عند التلميذ وأن تكون سارة له .

(د) تحديد الاتجاهات التى تساعد على تحقيق الأهداف وهذه قد تختلف حسب اختلاف مستويات التلاميذ وقدراتهم فالمستويات الأولية مثلا تحتاج إلى معلومات بسيطة وواضحة .

(هـ) يجب أن نحرك كبرياء التلاميذ إلى العمل بين آن وآخر فهذا أكبر مشجع لهم على العمل بالإضافة إلى أنه يساعد على زيادة الإنتاج كمًّا وكيفاً .

(و) يجب على المدرس أن يطلع على مدى ما وصل إليه كل تلميذ .

(ب) مادة الدراسة :

إن مادة الدراسة عنصر أساسى فى تنفيذ التعيينات وهذه المادة يمكن الحصول عليها عن طريق الكتب الدراسية والمراجع والمطبوعات من متعدد الجهات ، وكلما كانت المادة من تحصيل التلاميذ أنفسهم عن طريق المصادر السابقة وعن طريق خبرات أشخاص متصلين بالمدرسة بطريق غير مباشر كانت أنفع وأجدى . ومهما كان من أمر المادة فيجب ألا ينظر إليها أنها هدف فى حد ذاتها بل كوسيلة من الوسائل التى تستخدم لتقوية مواهب التلاميذ .

(ح) الطرق المستخدمة فى تنفيذ التعيينات :

وهذه الطرق تختلف اختلافاً عظيماً من حيث التأثير والنتائج : فنى المستويات التعليمية الأولية تأخذ التعيينات شكل موضوعات مبسطة ، وفى المستويات الأرقى تأخذ هذه الموضوعات اتجاهاً محدداً فى الدراسة ، وفى المستويات الأكثر رقيًّا تأخذ شكل مشكلة ، ولا سيما إذا كانت المشاكل نتيجة لتفكير التلاميذ .

وطرق تنفيذ التعيينات تخضع لعوامل أخرى :

(ا) نوع المادة من حيث المحتويات والموضوعات .

(ب) مستوى القدرات أو مراعاة الفروق المتعددة .

(ح) نسبة التقدم من حيث السرعة بين الأفراد (عاديين أو غير عاديين وشواذ أو عباقرة) .

ثالثاً : أما العامل الثالث وهو المهم فى التعليم الجمعى فهو عامل التعاون الديمقراطى ، وهذا التعاون على نوعين :

(ا) التعاون الديمقراطى فى استخدام الوسائل .

(ب) التعاون الديمقراطى فى الكشف عن المعلومات .

رابعاً : أما العامل الرابع فهو عامل التوضيح :

إن المشاكل والعمليات والمهارات الصعبة يمكن أن تعلم للتلاميذ بسهولة كما تعلم للأفراد ، وإذا تحقق هذا ، فإن التعليم الجمعى يوفر على المدرس الوقت والمجهود وبعض الصعوبات الفردية لا يمكن تذليلها بالطريق الجمعى وذلك لأنها قد تقبل ميل التلاميذ الآخرين عند ما يفرغ المدرس لتذليلها .

خامساً : أما العامل الأخير فعامل تقدير نتائج التدريس .

طريقة المحادثة الجماعية

إذا كان مبدأ « ديوى » الخاص بالاهتمام أو الميل ، وطريقته المعروفة بطريقة المشكلة قد حققتهما طريقة المشروع إلى حد كبير ، وطريقة الوحدة إلى حد ما ، فإن العنصر الاجتماعى فى طريقته قد تحقق أيما تحقق فى « طريقة المحادثة الجماعية» على أن هناك فرقاً واضحاً بين طريقة المحادثة الجماعية الجديدة ، وبين طريقة المحادثة القديمة التى كان المدرس فيها هو المسيطر على الموقف لدرجة تنمحى فيها

تلقائية التلميذ ، مع العلم بأن سيطرة المدرس لم تظهر فى طريقة من طرق التعليم كطريقة « هربارت » ولكنها قد عبرت عن نفسها فى التقاليد التى كانت مرعية فى الفصل قديماً ؛ فقد كان المتبع أن يقف التلاميذ إجلالاً للمدرس عند دخوله الفصل وأن ينادوه قائلين : سيدى . . . زد على ذلك أن مقعد المدرس كان بطبيعته يسيطر على الفصل لوجوده فى المقدمة التى تتيح له ملاحظة التلاميذ .

وفى عصر الديمقراطية ، تلك الديمقراطية التى أينعت فى النصف الأول من القرن العشرين تجلت مشكلة قوامها كيف نتمكن من جعل التعليم الفصلى فرصة تتيح للأطفال اكتساب صفات التعاون والاستقلال فى التفكير . ومما لا شك فيه أنه قد اكتشفت طرق تقلل من حدة سيطرة المدرس مع الحرص على بقاء نفوذه وبذلك يتمكن الأطفال من تحقيق نموهم ولقد عنت لبعض المشتغلين بالتربية فكرة : وهى أن أنجع طريقة لتحقيق ذلك هو إعطاء الأطفال فرصة المحادثة ، لأنها تتيح للتاميذ فرصة مواجهة الفصل المدرسى . وبذلك انقضى العصر الذى كان فيه المدرس هو محور الأسئلة وحل محله عصر أصبح فيه التلميذ هو الذى يوجه الأسئلة إلى زملائه ، ولكى يقلل المدرس من سيطرته الشكلية نجد أنه ينزع مقعده من الأمام ويضعه إما فى أحد الجوانب أو فى المؤخرة .

ولأجل أن تصبغ الأحاديث بالصبغة الاجتماعية نجد أن الفصل ينظم بشكل هيئة سياسية (كالبرلمان) بحيث يتاح لكل تلميذ فرصة المساهمة فى النشاط ، ولقد جعل هذا لكل تلميذ أهمية عظيمة وجعله يتشجع ويساهم بحرية فى النشاط الجمعى للفصل ، كما أن حكومة المدرسة قد اتخذت أشكالا متنوعة تسمح للتلاميذ بالمساهمة الفعالة فيها ، ولهذا كان النجاح حليف فكرة صبغ النظام بالصبغة الاجتماعية بالرغم من أن « وليم هرس » من كبار المربين الأمريكيين قد عارض فكرة « المدينة المدرسية » وتعلم الحقوق المدنية عن طريق ممارستها .

طريقة التعليم الفردى

فى مستهل هذا القرن دوت صرخة ضد طريقة المحادثة الجماعية ، لأنها كانت لا تتيح الفرصة لتحقيق الفروق الفردية . وفى طريقة التدريس الشفوى التى بدأها « بستالوتزى » وتتبعها « هربارت » كان المدرس يعرض الدرس أمام جميع التلاميذ ،

فكان هذا النمط فى التدريس مضافاً إليه امتحانات آخر العام الدراسى أمراً غير مقبول أو مستساغ لدى بعض المربين . وعن طريق ما وصل إليه علماء النفس من النتائج الخاصة بمنحنيات الخصائص الفردية نجد بداية الاهتمام بالطرق الفردية فى التعليم قد ظهرت فى المدارس .

ولقد كان « فردريك بيرك » (١٨٦٢ — ١٩٢٤) فى مدرسة معلمى « سان فرانسيسكو » من أوائل من أحدثوا تقدماً عظيما فى حل مشاكل التعليم الفردى ، ولقد ذللت المشكلة أكثر وأكثر على يد « هيلين باركهرست » فى طريقة « دالتن » أو « طريقة التعاقد » التى فيها يتعاقد التلميذ مع المدرس على القيام بواجبات مختلفة ينجزها فى أسابيع معلومة ، ومتى ما تعاقد التلميذ يصبح حرًّا فى استغلال وقته فى إنجاز هذا التعاقد .

ومواطن القصور فى هذه الطريقة أن التلميذ لا يتمكن من التقدم إلى أى عمل آخر إلا بعد أن يفرغ من القيام بما تعهد به فى تعاقده كما تحولت الفصول إلى معامل أو إلى قاعات ومؤتمرات وانتقل المدرسون إلى خبراء ومستشارين .

وهناك طريقة أخرى ذائعة الصيت ومستخدمة فى ولاية « اللينويس » بأمريكا وهى طريقة « ونيتكا » وهذه تعترف بتقدم الأطفال المتفاوت فى السرعة فى مختلف المواد ، ولهذا نراها تلجأ إلى الاختبارات التشخيصية التى تطبقها على الطفل لتحدد الأهداف وتبين نوع العمل الذى يمكن أن يوجه الطفل إليه .

وبعد أن يتقدم الطفل وفق سرعته الخاصة ، وبعد أن يتصور أنه قد حقق أهدافه يستطيع أن يطبق على نفسه اختباراً يمكنه من رؤية مدى استعداده لاختبار يعده المدرس ، وذلك ليتمكن من الوصول إلى أهداف أخرى . ولقد أكدت طريقة « ونيتكا » مظاهر النشاط الاجتماعى أكثر ما أكدته طريقة « دالتن » إذ أنها خصصت أكثر من نصف الصباح وجزءاً من الظهيرة للقيام بمثل هذا النشاط كالموسيقى والحكومة الذاتية .

طرق جديدة فى القرن العشرين

ولقد تمخض القرن العشرون عن وسائل تساعد على تحسين طرق التعليم فاستخدم السينما ، المذياع ، الفونوغراف ، ولو أنه من سبق الأحداث أن نحكم

بمدى نجاح هذه الوسائل من الناحية التربوية إلا أنه مما لا شك فيه أن السينما قد فتحت مجال التقدم بشكل لم تعرفه طريقة من الطرق التقليدية ، ولقد ظلت هذه الوسائل حتى منتصف القرن العشرين مستخدمة كوسائل ترفيهية ، ولا زالت تقف هذه الوسائل فى مفترق الطرق وقد أثبتت التجارب نجاحها العظيم وستصبح دون شك من أعظم الطرق الحديثة فى المستقبل .

وها نحن أولاء نري وسيلة أخرى تفوق كل الوسائل هى وسيلة (التليفزيون) حيث استعمل فى تعليم الكبار وإنها لوسيلة مشوقة تقوم على الصورة ونقل العبارة والسماع والمناقشة بأحدث الطرق وسيكون لها أثرها الفعال وثمراتها المرجوة فى ميدان التربية والتعليم .

* * *

مراجع
الفصل الثامن

1. Burton, W.H. : The Nature and Direction of Learning.
2. Butler, Frank A. : The Improvement of Teaching in Secondary Schools.
3. Crowford, C.C. : How to Teach.
4. Dewey, J. : How We Think.
5. Lyman, R.L. : The Mind at Work.
6. Morrison, H.C. : The Practice of Teaching in the Secondary School.
7. Muller, A.D. : Teaching in Secondary Schools.
8. Parker, S.C. : Methods of Teaching in High Schools.
9. Stormzand, M.J. : Progressive Methods of Teaching.
10. Wilson, H.B. : Modern Methods in Teaching.

الفصل التاسع

الاتجاهات الحديثة فى عمل المنهج الدراسى

يصاحب دائماً تغير العوامل الموجهة للتربية تغيير آخر فى شكل ومحتوى المنهج وهذا أمر حقيق سواء أكانت هذه العوامل سياسية أم اقتصادية أم فلسفية أم علمية .

ولما كان للعوامل الدينية والخلقية وزن خاص فى التأثير على حركات المنهج . فقد آثرنا بيان أثرها فى فصل خاص . والمشكلة الجديرة بالبحث التى يجب أن نواجهها هى : كيف نتمكن من اختيار المنهج ؟ هل يكون هذا الاختيار على أساس العوامل الاجتماعية المؤثرة فى الحركة القومية أو فى شكل الحكومة . أم على أساس الطرق المؤدية إلى كسب العيش ؟ هل يكون وفقاً للنظريات التى تبحث طبيعة الإنسان . وطرق تعلمه . أم وفقاً لأهداف التربية ؟ وهل سنفكر فيه على أساس التهذيب العقلى أم على أساس العادات الاجتماعية العتيقة ؟ كما يمتد هذا التساؤل إلى كيفية تحديد المنهج أو إدراك طبيعته ؟ هذا ولكن قبل أن نتصدى لهذه المشكلة نقوم بهذا العرض التاريخى للمنهج .

نشأة المنهج التقليدى

إذا ما رجعنا إلى الوراء وتطلعنا إلى الصور التاريخية القديمة فربما يتبين لنا أن المنهج كان له أصل وظيفى . وسواء رجعنا إلى قدماء المصريين أو البابليين أو الصينيين القدامى . فإننا نجد قصة المنهج متشابهة فى هذه الميادين ، فالمنهج عندهم سواء أكان شكلياً أم غير شكلى قد استمد أصوله من مظاهر نشاط أصحابه فالنشء الصغير . لأجل أن يتمكن من هضم معيشة الكبار والقيام بأعمال البالغين ، لا بد أن يخضع لمنهج معين يوصله إلى هذا الهدف ، فصانع المستقبل يجب عليه أن يمرن على مهنته صغيراً ، وكذلك المحارب حتم عليه أن يتقن فن الرماية واستخدام الأسلحة وعلى رجل الدين أن يتقى ويلم بالطقوس والعلوم المرتبطة بمهنته ، ولقد تجلى هذا المبدأ الوظيفى للمنهج بأجلى بيان عندما سئل « اجيس لاوس » ملك إسبرطة عن أنسب المواد التى يجب أن يتعلمها أولاد مملكته فأجاب « يجب أن نعلمهم ما يجب

عليهم أن يعملوه عند ما يصبحون رجالا » .

والمدنية القديمة التي ظلت ثقافتها تتنقل فى الأجيال المتتابعة عن طريق المنهج ، حتى وصلت إلى الحياة الحاضرة هى المدنية الإغريقية ، فإلى الثقافة الإغريقية يرجع الفضل فى وضع الكثير من مواد الدراسة الحالية . ولا غرابة فى ذلك فقد جمعت تلك الثقافة بين نواحى الحياة العقلية والطبيعية والخلقية والجمالية فى شكل محترم على مقدار عظيم من الاتزان .

فمن الناحية العقلية : نجد أن أصحابها قد وضعوا أساس الفنون السبعة الحرة تلك الفنون التى كانت تقسم عندهم إلى مجموعتين .

(ا) المجموعة الثلاثية .

(ب) المجموعة الرباعية .

فالمجموعة الثلاثية كانت تتكون من النحو ، الخطابة، المنطق أو الحوار ، كما كما كان يسميه قدماء الإغريق وأهل العصور الوسطى .

هذه المواد الثلاثية ترجع فى أصولها إلى الحياة اليومية لقدماء الإغريق لا سيما سكان أثينا . فالأثينيون من قديم الزمان لنزعتهم الديمقراطية كانوا ينظمون حياتهم المدنية عن طريق المناقشات العامة والمحافل ، ولكى يتمكن الأثينى من التأثير على الجماهير لا بد من أن يعد نفسه لذلك ، فعليه أن يلم بأسرار المناقشة ، وأن يعرف العوامل المؤدية إلى النجاح فيها ، وإلى « بروتاجورس » السفسطائى (٤٨١ — ٤١١ ق . م) وغيره من المدرسين السفسطائيين يرجع الفضل فى إعداد جيل من الأثينيين قد هضم أصول اللغة وقواعدها ونبغ فى ذلك ، كما يرجع الفضل إلى « أفلاطون » (٤٢٧ — ٤٣٧ ق . م) ، فى الارتقاء بفن الحوار أو المنطق وكذلك ارتقى بفن الخطابة غيرهم ممن وقفوا أنفسهم على خدمة هذا الفن .

على أنه لا يمكننا أن نحدد الغرض من دراسة هذه المجموعة الثلاثية : النحو والخطابة والمنطق ونقصره على الفائدة السياسية فحسب وذلك لأن قدماء الإغريق كانوا يرون أن هذه المواد هى الآلات التى بواسطتها يتمكن المدرس — ومثله مثل النحات — من تشكيل عقل الطفل وفقاً للقوانين الكامنة فى تركيبه ؛ فأفلاطون مثلا قد اعتبر الحوار مادة أساسية فى المنهج ، لا لأنه يكسب الفرد القدرة على المناقشة أو القدرة على استخلاص حقيقة من الحقائق . بل لأنه عنصر أساسى للقدرة

العقلية فى فهم الحق . ولقد ظل هذا الغرض الأخير مسيطراً على الأفهام طيلة القرون المتتالية ، ومن أجله ظلت هذه المواد عنصراً هامًّا فى المنهج .

أما المجموعة الرباعية فكانت تتكون من (الحساب ، والهندسة ، والفلك ، والموسيقى) ومن بين هذه المواد الأربع كان للحساب ، والهندسة أكبر نصيب من الأهمية : فقيمتها العلمية فى مختلف المهن والتدبير المنزلى لا يمكن أن يتطرق إليها الشك ، إلا أن أفلاطون كان يرى للرياضة أهمية عظمى ، وذلك لما لها من أثر فى شحذ العقل وكانت عقيدته أن التلاميذ الضعاف إذا ما درسوها زاد ذكاؤهم العام .

وبالإضافة إلى الفلك نجد أن « فيثاغورس » صاحب النظرية المعروفة كان يرغب فى إضافة مواد أخرى إلى المنهج كالجغرافيا ، والطبيعة ، والطب . هذا وبالرغم من القيمة الوظيفية للفلك فى دراسة الزمن والفصول نجد أن النزعة العلمية فى المجموعة الرباعية لم يكن لها أى مظهر واضح فى التفكير التربوى عند قدماء الإغريق ؛ فدراسة العلوم تتطلب دراسة الأشياء المحسوسة ويستلزم ذلك استخدام الحواس والعقل ، ولكن لما كانت الحواس عندهم مصادر غير صادقة للوصول إلى الحقيقة ، أصبحت المحسوسات أيضاً غير صادقة فى نظرهم . ومن أجل هذا كانت المواد العلمية عندهم فى مرتبة ثانوية من الأهمية وظلت كذلك حتى نهضت العلوم الحديثة فى القرنين السادس عشر والسابع عشر .

هذا على أن عدم المساواة المبكر بين المجموعتين الثلاثية والرباعية فى الأهمية النسبية ، أو بين الدراسات اللغوية والعلمية أو بين المواد الإنسانية والطبيعية — كما كانوا يطلقون عليهما — قد وافق عليه سقراط (٤٦٩ — ٣٩٩ ق. م.) ويظهر ذلك من حديثه مع « فايد راس » حينما قال : « إنى محب للمعرفة . وإن سكان هذه المدينة الذين أقطن بين ظهرانيهم هم أساتذتى لا الأشجار ، ولا الديار » .

وزيادة أهمية المجموعة الثلاثية على المجموعة الرباعية ، إذا ما استثنينا الرياضة كانت وليدة للتفرقة بين العقل والمادة ، وهذه التفرقة الثنائية تشير إلى تفرقة ثنائية أخرى بين العقل والجسم ، وعلى الرغم من ذلك فقد كان الإغريق ممن يؤمنون إيماناً جازماً بأهمية التربية البدنية . فالرياضة الجسمية قد تكون فى نظرهم أقل أهمية من الرياضة العقلية ، ولكنهم لا يقرون إهمالها ، لذلك نرى أن عامة الشعب الإغريقى لم يهملها ، بل إن بعضهم قد تفانى فى العناية بها مما أدى إلى احترامها ،

ومنهج التربية البدنية عند الإغريق كان قوامه الألعاب المشهورة التى كانت تبلغ ذروتها فى المحافل الأولمبية ، والتى ما زالت يحتفل بها العالم الرياضى إلى اليوم ؛ ولقد كان المنهج الرياضى لدى الإغريق يشمل : الجرى ، والقفز ، والمصارعة ، والمنازلة ، ورمى القرص ، وكان لهذه الألعاب فى نشأتها وظيفة حربية هامة فرمى القرص مثلا كان فيه إعداد لحسن استخدام آلات القتال . وبمضى الزمن تغيرت نظرة الإغريق إلى هذه الألعاب فكانوا يمارسونها لأهداف خلقية وجمالية لا تقل عن الأهداف الحربية ، فعقيدتهم أن الملاءمة الجسمية تلى فى الأهمية النمو الخلقى عن طريق تعلم الشجاعة ، والصبر ، والاحتمال . وكانوا يعتقدون أن ممارسة هذه الألعاب الرياضية من شأنها أن تقوى العزيمة ، الأمر الذى جعلهم يعتقدون أن الجمال الجسمى أمر تابع للجمال الخلقى .

وكان الإغريق يعتقدون أن الإسراف أو التقتير فى الرياضة البدنية مضر ، فالإسراف فيها كما يقول أرسطو يؤدى بالنشء إلى الوحشية . كما أن التقليل منها يبعث فيه اللين والميوعة والتخنث . فقاعدتهم فيها هى الاعتدال وعدم التطرف وكانوا يؤمنون أيضاً بأن التدريب فى جميع نواحى الجسم أمر ضرورى ، وربما كانت المصارعة عندهم أهم فروع الرياضة البدنية ، لأنها كانت تنتج جسما متزناً .

وكما أن الصفة الجمالية فى التربية الإغريقية كانت تتطلب اتزاناً بين مظاهر نشاط التربية البدنية ذاتها ، فكذلك نجد أنها كانت تتضمن نفس العلاقة فى المنهج بين التربية الجسمية والتربية العقلية ، وكان الإغريق يعتقدون أن المادة التى تخلق هذا الانسجام هى الموسيقى ، فاهتموا بها .

ولقد سبق أن ذكرنا أن الموسيقى فرع من المجموعة الرباعية ولكن لم نذكر حتى الآن شيئاً عنها فى المنهج .

لقد كان قدماء الإغريق يعتقدون أنها يجب أن تكون توقيعية فالموسيقى عندهم لم تكن مقصورة على تعلم العزف على القيثارة أو الناى . ولكنها كانت تتضمن الرقص والمظهر الغنائى للأدب ، ولا سيما الشعر ، فالموسيقى إذن كانت قاسماً مشتركاً للمظاهر الجسمية والعقلية فى التربية ، وكانت تخلع عليهما الانسجام والاتزان .

وإذا كان الإغريق قد سلموا بأن الإنسان يستطيع أن يتعلم كيف يتذوق الموسيقى دون أن يمرن على اللعب بآلاتها ، إلا أنهم كانوا يفضلون أن يتناول

الطفل آلات الموسيقى ويمارسها وكانت عقيدتهم أن الاحتراف للرياضة البدنية أو الموسيقى أمر ضار يؤدى إلى تحقير الروح الحرة للتربية ، والميزة التى يجب أن يصل إليها الفرد من تعلمه بالآلات الموسيقية كما يقول « أرسطو » تنحصر فى القدرة على تسلية النفس والحكم على ألعاب الآخرين ، أما أفلاطون فقد كان يعتقد أن للموسيقى فوق ذلك أثراً فى الفضيلة .

من هذه المظاهر الأربع للتربية اليونانية (الناحية العقلية والطبيعية ، والجمالية والخلقية) ترى أن المواد الخلقية لم نكن تقل عن غيرها فى القيمة ، وكانت النواحى الخلقية تدرس مرتبطة بمظاهر أخرى من المنهج كالتربية الموسيقية ، والتربية البدنية ، ولئن كان السفسطائيون قد درسوا الأخلاق كعلم منفصل إلا أنهم ما كانوا يغفلون الإشادة بأثرها على الإنسان بوجه عام .

وأخيراً هناك ملاحظة جديرة بالذكر ، متصلة بالمنهج الإغريقى ، قد أثرت على جميع المناهج الأخرى المتأثرة بالثقافة الإغريقية وهى أن المنهج الإغريقى قد تجاهل التربية المهنية بالرغم من أن الإغريق قد أصابهم رخاء عظيم من الصناعة والتجارة ، ولكنه ليس من العسير أن نقف على سبب هذا التناقض ، وذلك لأن الفنون الصناعية الإغريقية كانت مرتبطة أشد الارتباط بطبقة العبيد ، واشتراك الرجل الحر فيها يحرمه من وقت الفراغ الضرورى لممارسة الرياضة البدنية فى (الجمنيزيم) كما يحرمه من ممارسة المهام التى يجب أن يقوم بها المدنى المستنير . هذا وإذا كانت ، التربية المهنية لم يعترف بها فى المناهج الشكلية فى مدارس الإغريق إلا أنهم قد اهتموا بها عن طريق الممارسة ، فأحد قوانين (صولون) كان ينص على عدم معاونة الأطفال لآبائهم فى شيخوختهم . إذ كان هؤلاء الآباء لم يعملوا على مساعدة أبنائهم فى امتهان مهنة من المهن .

وهذا المنهج الإغريقى الذى كان يناسب قدماء الإغريق بوجه عام كان يناسب أيضاً قدماء الرومان ، فلما كان هدفهم الأسمى من التربية هو تخريج الخطيب المفوه ، فقد رأوا مناسبة الدراسات الإغريقية للقواعد والخطابة والمنطق لهم ، فأدخلوها فى مناهجهم .وأضافوا إليها تعلم اللغة اليونانية والوقوف على كنوزها . فتحت مادة القواعد كان التلميذ الرومانى يشب على التوسع فى الاطلاع والقراءة لا فى لغته القومية ولكن فى اللاتينية . وفى هذه الطريقة اعتراف بثنائية اللغة فى المناهج التقليدية .

أثر المسيحية فى المنهج

إن اهتمام الرومان بالمجموعة الثلاثية : القواعد والخطابة والمنطق ، لم يؤد بهم إلى إهمال المجموعة الرباعية . أو إغفال العناصر الخلقية والجمالية فى المنهج ، وإن تعرضت هذه النواحى فى ظل المنهج الرومانى إلى الإهمال النسبى بالنظر إلى ما كانت عليه أيام اليونان ، وإذن فلا غرابة أن يستبين فشل هذا المنهج فى تقوية النسيج الخلقى لا سيما فى الأيام الأخيرة للإمبراطورية الرومانية . عندما هبطت الفضيلة إلى أحط مستوياتها ، وكاد يقضى عليها لولا ظهور المسيحية .

ولقد كان أثر المسيحية فى هذا المنهج التقليدى بطيئاً . فبسقوط روما وظهور الكنيسة الكاثوليكية فى القرون الوسطى — كأقوى عامل من عوامل الاستقرار الاجتماعى فى العالم الغربى — بدأت الاعتبارات الدينية والخلقية تظهر فى المنهج فى شكل تعاليم المسيحية، وقراءة الكتاب المقدس وسيره ، الأباء المسيحيين الأول ، ولقد شغل المسيحيون بتوقع نهاية العالم وعودة ظهور المسيح ولا غرابة بعد ذلك إذا دار المنهج حول دراسات دينية وخلقية متغافلا المواد الدنيوية الأخرى .

فالتربية البدنية مثلا لكونها تؤدى إلى تقوية الجسد قد جعلت الرهبان يتساءلون : « ما الفائدة فى تربية الجسد إذا كان مقراً للشهوات الدنيوية الحقيرة ؟ » وعلى هذا الأساس نزعت التربية فى القرون الوسطى إلى إذلال الجسد وكبت دوافعه الفطرية ، فاختفت الرياضة البدنية كما اختفت المواد السبع الحرة تحت تأثير القادة المتحمسين من رجال الدين ، ونظراً لارتباط هذه المواد بالفلسفة الوثنية فقد ابتعد هؤلاء عنها ، واستمر الحال على ذلك حتى قبيل انتهاء العصور الوسطى ، وذلك عند ما بدأ رجال الدين يعتقدون أن أهمية المجموعة الثلاثية الإغريقية الرومانية القديمة ، للفلسفة المسيحية لا تخفى ، ولذلك أفسحوا مناهجهم للقواعد والمنطق . ولكن على الرغم من ذلك فقد ظلت المناهج المسيحية دينية خلقية بالمعنى الضيق . وظلت كذلك حتى انتقدها « فرنسيس » بيكون (١٥٦١ — ١٦٢٦) من قادة الحركة العلمية . وذلك لما ربطت به نفسها من منطق أرسطو ولقد اختلف « بيكون » عن « سقراط » فى نظرته القاضية بأن يقوم المنهج على الطبيعة لا على عقول الناس كما يقول « سقراط » .

ظهور الحركة الإنسانية فى المنهج

على أن الاتزان بين المظاهر العقلية والطبيعية والجمالية . وبين المظاهر الخلقية فى المنهج لم يرجع إلى ما كان عليه قبل ذلك حتى بداية ظهور النهضة ، تلك النهضة التى امتدت من القرن الرابع عشر إلى السادس عشر .

وحقيقة أن المثل الأعلى للمنهج المتزن أمر كان قد نسى وظل فى غياهب النسيان طيلة العصور الوسطى عندما لحق الركود التجارة والصناعة . وظل الحال على ذلك حتى انتعشت أحوال أوربا السياسية والاقتصادية عند بزوغ عصر النهضة تلك النهضة التى بدأت من المدن فى شمال إيطاليا. حيث كان لرواج التجارة والصناعة أثر فى استقرار الحياة السياسية. وقيام طبقة من الموسرين تطلعوا إلى هذا المنهج الضيق — منهج العصور الوسطى — فوجدوا أنه يفقد القيمة الوظيفية بالنسبة لهم فقد كانوا يعيرون الأمور الدنيوية أهمية عظمى بخلاف الحال فى العصور الوسطى ، وفى ضوء هذا الاعتبار الدنيوى كان عليهم أن يبحثوا عن أساس تربوى جديد .

واقد وجد « بترارك » — (١٣٠٤ — ١٣٧٤) — هذا الأساس الجديد فى بقايا الأدب الإغريقى والرومانى القديم فى مخلفات العصور الوسطى . فى ثقافة هذه المدنيات وجد الإنسان مقياساً للحياة أحسن وأكثر تقدماً : وهذا جعل دراسة أفكار الإغريق والرومان أهم حادث شغل الأذهان فى عصر النهضة ، وكان من نتائج ذلك كثرة الاهتمام بدراسة اللغتين الإغريقية والرومانية ، كعنصر أساسى لحياة إنسانية محترمة ولذلك تبوأت هاتان اللغتان مكاناً ممتازاً فى مناهج الدراسة حتى القرن العشرين .

ولم تكن هاتان اللغتان بديلا عن المجموعة الثلاثية لأنهما أصبحتا وسيلة لدراسة القواعد والخطابة والمنطق ، وبعبارة أخرى وسيلة لتكوين العقل وهذه الأهمية العظمى لهاتين اللغتين القديمتين قد أكسبتهما اسماً جديداً هو (المواد الإنسانية) فلما كان العقل كما يقول « أرسطو » هو المميز للإنسان ، وكانت اللغات القديمة ذات أثر عظيم فى تكوينه ، لذلك نرى أن « باتسطاجوارينو » **١٤٣٤ — ١٥١٣ من مربى** النهضة يقول «لقد أطلق أجدادنا على اللغات القديمة اسم المواد الإنسانية . ويقصدون بها مظاهر النشاط الضرورية أو المناسبة للإنسان » .

يظهر مما تقدم أن المنهج في عصر النهضة كان منهجاً يؤكد ناحية واحدة من نواحي الحياة وهي الناحية الإنسانية ، ويشبه في ذلك منهج العصور الوسطى في تأكيده للنواحي الدينية والخلقية . وإن لم يقصد المربون إلى تلك الناحية . فقد كانت الفكرة أن المنهج الإنساني لا بد أن يؤدي إلى إعداد تام يشمل جميع النواحي كالإعداد الذي صورته الآداب القديمة للشاب الروماني أو اليوناني ولهذا اهتمت النهضة بنواح ثلاث من المظاهر الهامة للمنهج اليوناني . اهتمت بالناحية العقلية ، والناحية الجمالية . والناحية الخلقية . وقد كان هدفهم من التربية أن المثل الأعلى لهم . هو إعداد الفارس . وكان المفروض أن يكون كاملا في تلك النواحي : المنازلة ، والمصارعة ، والفروسية .

بالإضافة إلى ما تقدم كانت التربية ترمي إلى صقل الشباب بالأخلاق . فالتواضع والاحترام كانا من المرغوب فيهما ، وهذا يشبه ما كان عليه الشاب اليوناني الذي كان لا يجرؤ أن يجلس في حضرة الشيوخ ، فاهتمام النهضة بغرس المبادئ الخلقية لم يكن سوى عود إلى نظام الفروسية التي امتازت به العصور الوسطى فلكي يصبح الشخص فارساً كان عليه أن يتعلم أصول هذا الإعداد ، كان يتعلم كيف يتصرف في حضرة السيدات ، وأن يجيد المبارزة والمصارعة . فقوانين الفروسية للقرون الوسطى قد أفسحت الطريق أمام تربية رجال العصر وإعداد المثقفين من الشباب .

أما من الناحية العقلية فقد كانت المجموعة الثلاثية ذات أثر فعال في تلك التربية : فقد تبوأت القواعد مكاناً أهم من مكان الخطابة أو المنطق . إذ أعلن « فيرجيريس » الطلياني أن القواعد هي أساس لكل مادة كما نادى « جوارينو » أنه بدون دراسة القواعد ينهار صرح المعرفة .

أما المجموعة الرباعية التي كان لها مكانة عظيمة أيام قدماء اليونان ، فلم تجد عندهم التقدير المناسب ، وقد يبدو هذا الأمر مثيراً للدهشة ، ولا سيما إذا تصورنا أن الأيام الأخيرة للنهضة كانت بداية الاكتشافات العلمية العظيمة ، فقد ظهر في أواخر عصر النهضة « جاليليو » و « كولمبس » و « كوبرن جس » و « كبلر » . وقد خضع هؤلاء القادة في مدارسهم لدراسات خالية من النزعة التي نبغوا فيها .

أما من الناحية الخلقية والجمالية فالمنهج الإنساني يبدو فيه أن تقدير الجمال كان موضع الأهمية جنوب جبال الألب . أما في شمالها فقد كانت النواحي الخلقية

موضع العناية فى جنوب إيطاليا كانت المواد الإنسانية هى الوسيلة للتمتع بالحياة . فأساوب القدامى فى الشعر والنثر كان الهدف من الدراسة .

أما فى شمال الألب — لا سيما فى ألمانيا — فقد كان المنهج الإنسانى وسيلة للإصلاح الدينى والاجتماعى ، وقد ظهر هذا الإصلاح فى ثوب النقد ، ولقد تزعمت ألمانيا حركة الإصلاح البروتستانتى ثم انتقل الإصلاح من الدين إلى السياسة والاقتصاد .

انحطاط المنهج الإنسانى

عندما كانت النهضة فى أوجها كان للمنهج الإنسانى « منهج اليونان والرومان » القدح المعلى أو على الأقل قيمة وظيفية ، فدراسة اللغات القديمة كانت عظيمة القيمة بحيث أن الأمر ما كان يحتاج مطلقاً إلى حث من المدرسين للتلاميذ على العمل ولكن للأسف بدأت هذه الروح التربوية تنهار فى أيام ما بعد النهضة ، فقد انجذب إلى دراسة هذه المواد عدد كبير من التلاميذ ، ولكن كان بينهم الكثير ممن لا يصلحون لتلك الدراسة ، وذلك لفقدان القدرة الطبيعية فيهم على تذوق الثقافة الدفينة فى تلك اللغة ، وكان من نتائج ذلك أن ظهر بين المدرسين فى المستقبل طائفة امتازت بالضعف ، وعدم القدرة على فهم الثقافة القديمة ، فاكتفت بتعليم اللغة تعليما شكليـًّا ، وضاق المنهج الإنسانى حتى اقتصر على الدراسة الشكلية للقواعد وعلى اتخاذ « شيشرون » كمثل أعلى .

هذا ولقد لعبت العوامل الاجتماعية . دوراً هامـًّا فى ضعف المنهج الإنسانى ، بالرغم من أن اللغة اللاتينية ظلت ردحاً من الزمن لغة العلم والسياسة والدين والقصر ، وذلك لأنها بدأت تجد لها منافساً شديداً فى الميدان عندما بدأت تظهر اللغات القومية ، فالملوك فى محاولاتهم بناء حكومات قومية فى نهاية عصر الإقطاع وجدوا فى اللغات القومية عاملا يساعدهم على تحقيق هذا الهدف ، كما أن الحركة الديمقراطية والثورة الصناعية فى القرنين الثامن عشر والتاسع عشر اهتمتا بالفرد العادى ، فأدى ذلك إلى زيادة الاهتمام باللغة القومية ، ورفع قيمتها على حساب المواد الإنسانية التى كانت تحتكر الميدان الثقافى ، زد على ذلك أن المواد الإنسانية قد عانت الشىء الكثير من جراء رفضها ، وهذا فتح المجال أمام المنهج للتقدم العلمى الذى حدث فى

القرنين السابع عشر والثامن عشر بالرغم من هذه العوامل القوية التى كانت تمخر عباب المنهج الإنسانى فقد ظلت اللغات القديمة ذات المكانة السامية فى المنهج . وكان من نتائج ذلك :

١ ـ الاحتفاظ باللغات القديمة لما لها من أثر تهذيبى . فتلك اللغات تعمل على تقوية العقل والذاكرة والتعقل أو الحكم .

٢ ـ أن المنهج قد بدأ يتحول إلى الناحية الواقعية . وهذه الحركة قد أخذت أشكالا مختلفة تلخص فيما يلى :

(ا) الحركة الواقعية الإنسانية :

ولقد كان « ملتن » الشاعر العظيم من زعماء هذه الحركة . وقد نصح بأن يكون الهدف فى دراسة اللغات القديمة هو وصف خبرات المدنيات السابقة ، ولم يكن لهذه الحركة سوى أثر ضئيل ، لأن موجة الأحداث الاجتماعية كانت جارفة التيار ضد المواد الإنسانية فى شكلها القديم .

(ب) الحركة الواقعية الاجتماعية :

التى تزعمها « مونتين » الفرنسى ، وقد اهتم بالدراسات الإنسانية ، ولكن فى شكل رحلات واحتكاك اجتماعى ، فحركته كانت تهدف إلى بث الروح الإنسانية بين الجماعة .

(حـ) الحركة الواقعية الحسية :

تلك الحركة التى كان لها تأثير عظيم على المنهج التقليدى فى القرن الثامن عشر . فقد أوجدت روحاً يمكن أن تطلق عليها اسم الحركة الإنسانية الجديدة .

كان محور المنهج الإنسانى حتى ذلك الوقت هو اللغة اللاتينية أما اللغة اليونانية فقد كانت فى المرتبة الثانية من الأهمية . وفى القرن الثامن عشر نجد أن اللغة اليونانية قد أصبحت موضع الأهمية فى المنهج ولقد تجلت الحركة الإنسانية الجديدة فى يوحنا فردريك هربارت (١٧٧٦ ــ ١٨٤١) الذى اهتم « بأوديسيس هومر » كوسيلة من وسائل التربية الخلقية وهذا يبين لنا تأثير الحركة الإنسانية عليه فى التفكير ، ولقد ظلت نظرية التهذيب العقلى مسيطرة على الأذهان حتى القرن العشرين . عندما أثبتت تجارب « ثورنديك » فشل هذه النظرية وبالرغم من ذلك

فإن أنصار اللغات القديمة قد حاربوا وانتقدوا نظرية هذا الرأى العلمى . ولكن نقدهم لم يلبث أن انهار أمام موجة التقدم العلمى التى أثبتت فشل هذا الرأى . وبعد هذا الأساس التاريخى ننتقل إلى دراسة التطورات فى عمل المنهج فى العصور الحديثة .

تعاريف المنهاج فى العصور الجديدة

لقد تغيرت التعاريف الخاصة بالمنهج تغيراً جوهرياً فى السنوات الأخيرة ، فقديماً كما أوضحنا كان ينظر إلى المنهج على أنه مجموعة من المواد يفرض على التلميذ أن يتعلمها ويستظهرها كالقراءة ، والكتابة والحساب إلخ ، وكان ينظر أيضاً إلى الكتاب المقرر ومتابعة دراسته على أنه النوع الوحيد من أنواع التعلم ، وعلى هذا الأساس نجد أن الكتاب المقرر كان يلعب دوراً كبيراً فى تحديد المنهج ، أما الخبرات التى يحصل عليها التلاميذ خارج جدران الفصل فلم تكن تلقى بالا من المنهج .

أما تعريف المنهج فى أيامنا الحديثة فقد أصبح أكثر شمولا لأن المناهج الحالية قد شملت المواد الدراسية كما شملت أيضاً مظاهر نشاط التلاميذ وخبراتهم التى توجهها المدرسة وبعبارة أخرى قد شملت جميع مظاهر النشاط خارج جدران الفصل ، مظاهر النشاط فى المنزل ، وفى المجتمع ، أى أنها شملت جميع مظاهر نشاط التلاميذ ، وخبراتهم فى كل وقت وفى كل مكان ، وعلى هذا الأساس يمكن أن نعرف المنهج بأنه « جميع مظاهر النشاط والخبرات التى يندمج فيها التلاميذ تحت إشراف وتوجيه المدرسة بقصد الوصول إلى الأهداف المرسومة » .

مجال المنهج

لقد لعبت المواد الدراسية دوراً هاماً فى تكوين المنهج فى معظم أنحاء العالم ، وعلى هذا الأساس يمكن أن ندرس نمو المنهج وتطوره . فنمو المنهج قد لازمته زيادة مضطردة فى عدد المواد الدراسية ، تلك المواد التى ازداد عددها نتيجة لنمو المجتمع وتعقده ، ونتيجة لتحمل المدرسة أعباء التربية التى كانت ملقاة على عاتق المنزل ، وتغير الأحوال الاجتماعية قد حتم إفساح المجال لمواد جديدة تقتحم أبواب المدرسة .

ولم يقتصر الأمر على مناهج التعليم الابتدائى بل شمل مناهج التعليم الثانوى . فبينما كان منهج التعليم الثانوى مقصوراً على اللغتين اللاتينية ، واليونانية ، والرياضة العليا نجد أن مناهج التعليم الثانوى فى الوقت الحاضر تشمل الكثير من المواد ، كاللغة القومية ، واللغات القديمة ، واللغات الحديثة ، والعلوم ، والرياضة ، والمواد الاجتماعية والفنون ، والزراعة ، والتربية التجارية ، والصحة ، والتربية البدنية .

إن أهم نقد يوجه إلى المنهج هو بطء تطوره ونموه عن التقدم الاجتماعى ، وهذا هو النقد الذى نسمعه فى أيامنا هذه وسبق أن عبر عنه نفر من كبار رجال التربية أمثال «كومنيوس» (١٥٩٢—١٦٧١) ، و« فروبل » (١٧٨٢—١٨٥٣) ، و« هاريس » (١٨٣٥—١٩٠٩) و« باركر » (١٨٣٧—١٩٠٢) وغيرهم من قادة التربية السابقين ، غير عدد كبير من كبار رجال التربية فى العصر الحاضر فكيف يمكن علاج هذا البطء ؟ لقد ظل ذلك هو الشغل الشاغل لعدد كبير من مصلحى المنهج فى الوقت الحاضر ولو أن معظم المربين كان يقنع دائماً بالحالة الراهنة .

ولقد كان « هر بارت سبنسر » (١٨٢٠ — ١٩٠٣) من أوائل المربين المحدثين الذين حاولوا مهاجمة هذه المشكلة عند ما تساءل عن أى أنواع المعرفة يكون جديراً بالأهمية العظمى منا ؟ ولقد أبان أن مدارس عصره قد فشلت تماماً فى حسن إعداد أبنائها للحياة الكاملة أى إعدادهم :

١ — القيام بمهنة من المهن .
٢ — للمحافظة على الصحة .
٣ — القيام بأعبائهم كمواطنين صالحين .
٤ — للقيام بأعبائهم كآباء .
٥ — للمساهمة فى مظاهر نشاط وقت الفراغ .

على الرغم من أن كل اتجاه من هذه الاتجاهات كان بمثابة هدف للتربية .

إن طبيعة التربية تقتضى بطء المنهج عن الحاجات الاجتماعية ، ذلك لأن وظيفة المدرسة هى أن تنقل إلى التلميذ التراث الثقافى للجنس ، ولما كان هذا التراث الثقافى أضخم ، وأكبر من أن يتحمله عقل التلميذ لذلك كان لا بد من انتقاء الأجزاء الهامة من المعرفة ، ولما كان هذا الأمر لا يحل إلا بإبداء الآراء لذلك

دعت الحاجة وتطلبت الظروف أن يبطئ تقدم المنهج عن حاجات المجتمع .

وثمة سبب آخر لبطء المنهج عن الحاجات الاجتماعية ، وهذا السبب يرجع إلى روح الرجعية التى قد تتحكم فى رقاب وأفكار المربين . كثير من الناس يقاومون روح التغيير لا سيما ذلك النوع الذى لا يتفق ورغباتهم ، إذ أنهم يفضلون دائماً اتباع أسهل الطرق ، كما يفضلون اتباع الطرق التقليدية ويدافع أمثال هؤلاء عن آرائهم قائلين « ما كان يصلح لآبائنا يصلح لنا » .

على أننا لا نقصد بما تقدم أن « العناصر الرجعية » معطلة بطبيعتها لكل تغيير إذ أنها كثيراً ما تخدم أغراضاً وأهدافاً هامة أخرى فتخلق عنصر مراجعة النظريات والفلسفات ، والاقتراحات التى تبدو لأول وهلة جذابة ، ولكنها بعد الفحص ، والبحث تظهر حقيقتها الواهية . فالروح الرجعية كثيراً ما تكون صماماً للأمن ضد التغييرات الفجائية :

على أن هذه الروح الرجعية ، وهذا القصور الذاتى لا يقتصر على الرجل العادى فحسب ، بل يمتد ويشمل عدداً غير قليل من كبار رجال التربية والتعليم ، فهناك نفر منهم يكره أى تجديد فى المنهج طالما كان فى هذا التجديد تهديد لميولهم الخاصة ، وهم يعتقدون أنه إذا حدث تغيير فى المنهج فقد تلقى بهم المقادير خارج جدران المدرسة أو قد يطلب إليهم تدريس بعض مواد لا يرغبون فى تدريسها ، وقد يكون خوفهم راجعاً إلى أن كتبهم ، ومراجعهم التى كتبوها ستفقد قيمتها ويكتب لها الكساد وإنه لمما يحزن حقاً أن نقول : إن المواد الجديدة لم تقتحم المنهج إلا نتيجة لضغط أفراد أو هيئات لا تمت إلى رجال التربية والتعليم بصلة ما .

هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى نجد أنه بعد أن يتبوأ علم من العلوم مكانه من المنهج رغم أنف رجال التربية والتعليم نجد أن هذا العلم يتعرض لعملية البتر والتخفيف ، حتى يكاد يصبح عديم القيمة .

العلاقة بين المنهج والتغير الاجتماعى

ويهمنا الآن أن نعرف العلاقة بين المنهج وبين التغير الاجتماعى : لقد انقسم الرأى بخصوص هذه العلاقة إلى فريقين : فريق يرى أن المجتمع اليوم مجتمع وصل إلى درجة الكمال أو ما يقرب منها وأن وظيفة المدرسة هى استمرار بقائه كما هو دون

تغير فإذا ساد مثل هذا الرأى ، تعرضت العوامل الجديدة التى تؤثر فى المجتمع إلى الإنكار والإهمال فلا يستمع لأى نداء يرمى إلى تعديل المنهج بحيث يفتح أبوابه للمواد الجديدة التى تلائم هذا التطور الجديد .

أما الفريق الآخر فيزعم أن المجتمع الحالى لم يصل بعد إلى درجة الكمال ، وأنه لزام على المدرسة أن تعمل على استمراره وتحسنه .

هذا ما كان من أمر وجهتى النظر ، ويهمنا بعد ذلك أن نقول : إن الظروف الاجتماعية تتغير من عام إلى عام ، وقد تتغير من يوم إلى آخر ونحن نتفق فى ذلك مع « هرقل » الذى يقول : « إن دوام الحال من المحال » فكل شىء يتغير فالمجتمع يتغير رغبت المدرسة فى ذلك أم لم ترغب ، نالها التغير أم لم ينلها ولكن يجب أن نعلم أن من حسن الحظ أن لدى المجتمع عوامل تربوية أخرى فعالة غير المدرسة تساعده على تحقيق أهدافه : فلديه المذياع ، والصحف اليومية ، والمجلات ، والكتب ودور الخيالة ، وأماكن العبادة ، وغيرها من العوامل الهامة .

وليس معنى ذلك أن هناك ثورة اجتماعية تتطلب تغييراً سريعاً خطيراً ، فمن حسن الحظ أن الحاجات الاجتماعية تتغير عادة نتيجة لتطور تدريجى لا نتيجة لتطور ثورى فشجرة المدنية جذورها ممتدة بعمق فى تربة الماضى ، الإنسان فى صراعه الطويل قد وصل إلى الكثير من الحقائق التى يعز عليه أن يتخلص منها بسهولة . وإذا تلكأت المؤسسات الاجتماعية — بما فيها المدرسة — عن أن تلائم نفسها مع الحاجات الاجتماعية ، فقد الجمهور صوابه معها وعمل على تغييرها بثورة ولا يشترط أن تسال فيها الدماء ولكنها ثورة تميزها التغييرات الشديدة فى المؤسسات الاجتماعية حتى تتمكن هذه المؤسسات من مسايرة ما تتطلبه الحياة الاجتماعية الحاضرة ونحن إذا درسنا أى تقدم اجتماعى لأى مجتمع وجدناه — من حسن الحظ يتقدم تدريجياً على الرغم من ظهور موجات الارتفاع الانخفاض به .

وبالإيجاز يمكننا أن نلخص الموقف فنقول إن المنهج يجب أن يشكل نفسه لحاجات المجتمع المتغير ، وإذا لم يطأطئ رأسه لهذا التغير فإنه يفشل فى مواجهة حاجات هذا المجتمع الديناميكى ، وهنا يبرز الخطر ، إذ أن تطور المنهج سيتأخر سنوات عديدة وراء تطور المجتمع ، ويصبح عبئاً ثقيلا على المجتمع بدلا من أن يكون عاملا يغذيه ويعضده ومثل هذا التأخر لا بد أن يؤدى إلى ضياع الوقت

وفقدان الطاقة المخصصة للأهداف المدرسية ، فتلاميذ المدرسة سوف ينجذبون إلى مظاهر النشاط التقدمى خارج جدران المدرسة ، وسوف تؤثر فيهم هذه المظاهر فيتركون المدرسة وهناك احتمال كبير فى أن يفقد أولياء الأمور الثقة فى المدرسة فيعتبرونها مضيعة لأبنائهم وإتلافاً للوقت والمال . على أنه يمكن أن نتخلص من بطء المنهج وتأخره عن التقدم الاجتماعى وذلك بوساطة مدرسى المدرسة وموظفيها ورجال التربية الذين يفيضون جرأة وشجاعة يمتلئون ذكاء وغيرة بحيث لا يستطيعون أن يسايروا ركب المدنية فحسب ، بل يعملون مع ذلك على تطهيره والتغيير والتبديل فيه .

بطء تقدم المنهج عن تقدم المتعلم

وثمة نقد آخر محوره أن المنهج لم يتمكن من أن يلائم نفسه لحاجات المتعلم لأنه لا يهتم الاهتمام الكافى بميول الفرد وقدراته . وقد وجه هذا النقد إلى المنهج رجال علم النفس التربوى ، كما نادى به منذ أجيال نفر من مصلحى المربين قبل أن يولد علم النفس التجريبى فقد وجه «بستالوتزى» (١٧٤٦ — ١٨٢٧) ، و« هربارت » (١٧٧٦ — ١٨٤١) ، « وروسو » (١٧١٢ — ١٧٧٨) وغيرهم من قادة رجال التربية على أن موجة النقد قد عظمت فى السنوات الأخيرة وذلك بفضل تقدم علم النفس التجريبى وتقدم علم التربية ، وكان نتيجة هذا التقدم أن عرف المربون كيف يعمل العقل ، وكيف يحدث التعلم .

ولقد اتبعت المدرسة قديماً فلسفة من نوع معين . فلسفة أكدت أهمية الجماعة ولم تهتم بتأكيد أهمية قدرات الأفراد أعضاء هذه الجماعة . ولقد كانت تلك الفلسفة فلسفة خاطئة ، إذ أنها كانت تنظر إلى الأفراد كأنهم سواسية من حيث المواهب الفطرية ، وأنهم يزدادون تشابهاً عن طريق التربية وعن طريق المواد الدراسية المتشابهة التى تقدم إليهم بنفس الطريقة وليس بغريب بعد هذا أن تصبح المدرسة القديمة دائرة فى فلك المادة وتغض بصرها عن الطفل .

أما ما كانت تراه تلك الفلسفة عن العقل فقد عبر عنه « جون لوك » (١٦٢٣ — ١٧٠٤) بأنه صحيفة بيضاء يشبه لوح الكتابة يمكن أن ينقش عليه كل شىء ، وهذه الفلسفة لم تلق بالاً للنظريات الخاصة بالفروق الفردية من حيث القدرات الفطرية ومن حيث المواهب المتعددة ، وكانت تعتقد أن هذا اللوح نظيف يمكن الكتابة

عليه بسهولة كما يكتب على غيره فالعقل فى نظرهم لوح ومادة الدراسة هى القلم الذى يكتب به على ذلك اللوح .

وثمة مجموعة أخرى من المربين قد اعتقدت أن العقل مؤلف من مجموعة واضحة ومتميزة من الملكات هى التفكير والوجدان والإرادة . . . إلخ وأن كل ملكة من هذه الملكات يمكن تدريبها عن طريق التمرين مثلها فى ذلك مثل عضلات الجسم . وهذه الجماعة شبيهة بالجماعة السابقة وإن كانت ترى أن العقل مكون من عدة ألواح لا من لوح واحد من عدة ملكات لا من ملكة واحدة ولقد سمى رجال علم النفس هذا الفريق باسم « أنصار الملكات » بينما نعتهم المربون باسم « جماعة التدريب الشكلى » ، وقد اعتقد هؤلاء أن هدف التربية الأساسى إنما هو تمرين العقل ، وأن الحساب والجبر والهندسة واللغة اللاتينية هى المواد التى بواسطتها يتم هذا التمرين ، كما اعتقدوا أيضاً أن تمرين التلميذ فى أى ناحية من النواحى لا بد أن يحدث عنه انتقال إلى غيرها من المجالات . أما طرق التدريس التى اتبعوها فقد أهملت التلميذ وميوله كما أهملت محتويات المنهج .

وفى العصور الحديثة ، ظهرت جماعة أخرى من المربين أنكرت تقسيم العقل إلى ملكات منفصلة ومتميزة تباشر عملها كل على حدة ، واعتقدت أنه وحدة مرتبطة الأجزاء ومتصلة بالجسم ، وقد رفضوا الفكرة التهذيبية كما رفضوا أيضاً كون المعرفة قوة ، وآمنوا بنمو قدرات الفرد وبمبدأ إعداده للحياة الاقتصادية والاجتماعية والمدنية ، وهذا الفريق من المربين لم يهمل طرق الدراسة ، ولا محتويات المنهج وقد آمن بأن حاجات المتعلم لا بد من مراعاتها فى الطرق التربوية لأنه إذا لم تراع هذه الحاجات فلن يتعلم التلميذ ، ولن يتبوأ مكانه الصحيح فى المجتمع عند ما يبلغ أشده فالمربى الحديث يهدف إلى صبغ التعليم بالصبغة السيكلوجية ، ويؤمن بأن هناك فروقاً كثيرة فى ميول التلاميذ وقدراتهم ، وأن التلميذ يتعلم إذا اتضح أمامه الهدف كما يؤمن بأنه عن طريق الإرشاد والتوجيه يتمكن التلميذ من أن يصبح ذا رأى صحيح فى تحديد مستوى المنهج ، ويؤمن أيضاً بوجود علاقة وتفاعل بين مواد المنهج وبين مواقف الحياة ومستلزمات المجتمع .

ولقد سبق أن عرفنا المنهج بأنه « جميع مظاهر النشاط والخبرات التى يندمج فيها التلاميذ بتوجيه المدرسة كى تحقق أهدافها ، ومن هذا التعريف يتبين لنا أن المنهج

هو أهم نقطة حيوية فى عملية التعلم وعلى ذلك فالطريقة التى يعمل بها هذا المنهج والطريقة التى يستخدم بها تحدد قيمة ما يعلم . وهنا تبرز أهمية المدرسة ، فإذا كانت أهداف المنهج غير مناسبة ، وإذا كانت مظاهر نشاط التلاميذ وخبراتهم التى يتكون منها المنهج لا تتفق وحاجاتهم السيكولوجية ، والاجتماعية حدثت الخسارة (خسارة التلاميذ) وضياع الأموال ، فالمنهج الفقير الذى لا يحقق حاجات التلاميذ قد يسبب مللهم ، وسأمهم ، وعدم تشجيعهم ، كما قد يكون سبباً فى تكرار رسوب التلاميذ ، وهجرانهم للمدرسة .

الطريقة القديمة فى عمل المنهج

إن الخطأ الشائع فى طريقة عمل المنهج قديماً يمكن تلخيصه فى النقط الآتية :

أولا : الإيمان بعقيدة خاطئة قوامها : أن المنهج من عمل رجل واحد لا من عمل هيئة تضم مختلف رجال التربية والتعليم .

ثانياً : عدم وجود فلسفة حقيقية للتربية وللحياة لدى معظم من كان يشتغل بأمر المنهج ، ولذا سار المنهج على غير هدى بغير هدف يحققه .

ثالثاً : أن من أخذ على نفسه عبء تخطيط المنهج كان يهمل ظروف الدولة الاجتماعية وحاجات المجتمع .

رابعاً : إهمال حاجات المتعلمين وعدم الاهتمام بمراعاة الفروق الفردية .

خامساً : عدم الاهتمام مطلقاً بتعليقات المدرسين بشأن موضوعات الدراسات الهامة ، وتتابعها .

سادساً : إهمال الربط بين طريقة التدريس ، والمنهج ولهذا عدمت الطرق المناسبة التى يجب على المدرس أن يتبعها فى تدريس مادته كما فقدت الأسس التى يمكن على ضوئها أن تسير عملية التدريس بنجاح .

سابعاً : نظرة القدامى إلى المنهج كشىء ثابت لا امكان للتغيير فيه . مما قصر يد المدرسين عن تناوله بالتغيير أو التبديل .

الطريقة الحديثة فى عمل المنهج

تختلف الطريقة الحديثة فى عمل المنهج عن تلك الطريقة القديمة سابقة الذكر ، وقد أدى استخدام الطريقة الحديثة فى الأيام الأخيرة إلى خلق مناهج جديدة .

ولقد نجحت المدارس الأمريكية نجاحاً عظيما في السنوات الأخيرة في تحسين مناهجها ، فضاقت بذلك تلك الفجوة ، التي كانت بين المناهج وبين التقدم الاجتماعي في المدارس الأمريكية . ولقد شجعت التطورات الأخيرة الالتفات إلى تأخر المنهج عن الحاجات الاجتماعية ، والاقتصادية .

وهناك خطوات لا بد من مراعاتها عند الإقدام على عمل منهج من المناهج ، كما أن هناك مبادئ معينة يجب اتباعها عند تنفيذ تلك الخطوات ، وبعبارة أخرى لا بد من وجود فلسفة نستضيء بها عند عمل المنهج وهي :

أولا : اتخاذ الضمانات الكافية لتحقيق حاجات الأطفال البالغين في مجتمع دائم التغير أو في مدنية دائمة التطور .

ثانياً : اختيار مادة المنهج وتنظيمها واستخدامها بشكل يحقق أهداف التربية ويشجع على التفكير السليم أو التفكير الابتكارى هذا ويجب أن نعلم أنه إذا طغت حاجات البالغين على منهج الدراسة ، وأهملت ميول الأطفال ، ولم يعمل على إعدادهم لتبوء المركز اللائق بهم في الحياة الاجتماعية فإن تعاليم المدرسة وموادها الدراسية سوف لا تنفذ إلى عقل الطفل ولن ينتفع بها ، وإذا طغت ميول الأطفال على المناهج الدراسية وأهملت حاجات البالغين فشل المنهج في وضع التلاميذ في المركز اللائق بهم في الحياة الاجتماعية ، فالمنهج إذاً يجب أن يدور حول الطفل ، وأن يعده لحياة البالغين .

ثالثاً : يجب أن يكون المنهج مناسباً لمراحل النمو وأن يتطلع إلى ذلك الوقت الذى يصبح فيه الطفل رجلا والتوفيق وبين هذين الطرفين هو المشكلة الحية التي تتجسم أمام كبار رجال التربية ، فإذا اتجهت العناية إلى ناحية واحدة دون الأخرى انقلبت المعايير .

والآن نتساءل ما هي الخطوات التي يجب أن نتبعها عند عمل المنهج ؟ إذا ما أمعنا النظر في المؤلفات التي كتبت عن هذا الموضوع وجدنا أن هناك اتفاقاً عاماً بين كبار المؤلفين على تلك الخطوات أو القواعد ، أو الخطط التي يجب أن تتبع عند بناء المنهج فجميعهم يتفقون على ضرورة البحث عن أهداف المنهج . كما يتفقون على دراسة حياة الطفل في مختلف مراحلها ، وضرورة دراسة الحاجات الاجتماعية ، وضرورة دراسة المادة التي تتناسب مع هذه المراحل وتلك الاتجاهات ويمكن

تلخيص النقط أو الأمور المتفق عليها فيما يأتى :

أولا : يجب أن تصاغ أهداف المنهج ، وأن تدرس الخطوات اللازمة فى ضوء هذه الأهداف وصوغ هذه الأهداف يتطلب الاهتمام بالأمور الآتية :

(ا) دراسة نوع الحياة التى نعيش فيها أو التى يجب أن نعيش فيها .

(ب) دراسة نوع الفلسفة العملية التربوية التى يجب أن نتبعها .

ثانياً : يجب انتقاء مواد الدراسة وتنظيمها ، وإدارتها بشكل يتناسب مع الخطوة الأولى .

ثالثاً : لا بد من القيام بالتجارب التى تمكننا من تحقيق الأمرين السابقين كما أن نتائج هذه التجارب لا بد أن تكون موضع البحث .

رابعاً : مراجعة نتائج التجارب السابقة .

خامساً : إن منهج الدراسة يجب أن يطأطئ الرأس وفقاً للتغيرات التى تطرأ على المجتمع ، وعلى الأطفال .

سادساً : يجب ألا تغفل مناهج الدراسة الاعتبارات الفلسفية والعلمية ، وجدير بنا أن نذكر أنه حتى سنة ١٩١٠ كانت مناهج الدراسة فى أيدى أخصائى المادة ، أولئك الذين كانت تغلب عليهم فلسفة التدريب الشكلى ، ويدينون بعبادة المادة ، وعبادة الماضى ، وحتى ذلك الوقت لم يكن علم التربية بمعناه العلمى قد شق طريقه إلى الوجود فحوالى سنة ١٩١٠ قام فريق من المربين باستخدام الطرق الموضوعية لدراسة مشاكل التربية أمثال ح . م . ريس ، إ . ل . ثورنديك ، ح . ه . جد ، ل . ب . إيرس وغيرهم وقد نبذ هذا الفريق ، ومن تبعه من البحاثة الطريقة التخمينية القديمة التى كانت تتناول أهداف التربية وطرقها ووسائلها وبدءوا يبحثون عن النواحى الموضوعية فى دراسة تلك المشاكل وكان هذا البحث هو حجر الزاوية فى خلق « التربية كعلم » بالمعنى الذى نفهمه فى أيامنا هذه .

وقد تفرغ هؤلاء البحاثة لدراسة المجتمع ، والمادة ، والمتعلم ، وهذه جميعها عوامل هامة جديرة بالذكر والاهتمام عند عمل المنهج ، فقاموا بالبحث عن المشاكل المتصلة بكل عامل من هذه العوامل ، ونظموا أبحاثهم العلمية ، وبحثوا عن حلول لتلك المشاكل ، وأخذوا على عاتقهم التأكد من الاعتبارات الاجتماعية التى تتدخل فى تكييف مثل هذه المشاكل فمثلا قاموا بأبحاث خاصة حددوا فيها

الألفاظ اللغوية التى يستخدمها كل من التلميذ والبالغ ، كما حددوا المشاكل الحسابية التى يقابلها كل منهما فى حياته الخاصة ، وكذلك اللغة التى يتقنها والتى لا يتقنها كل منهما ، وعن طريق دراسة الحالات الخاصة وعن طريق تحليل العمل ، وغير ذلك من الطرق تمكنوا من تقسيم مظاهر نشاط الإنسان فى مختلف مراحل الحياة ولقد قاموا بدراسة محتويات الكتب الدراسية ، وأجروا الاختبارات المقننة للتأكد من قدرة التلاميذ على التعلم ، كما قاموا بعمل اختبارات أخرى لقياس مدى ما يتعلمه التلميذ ، وبحثوا تلبية التلاميذ لإجراء المادة المختلفة ، ودرسوا مختلف طرق التدريس ولم يهملوا دراسة طبيعة المتعلم ، وذكائه وحركات عينيه ، وعوامل التعب إلخ وما هذه النواحى إلا بعض الميادين التى طرقها علم التربية .

ومما لا شك فيه أن هذه الحركة ، العلمية فى التربية ، كانت ذات أثر عظيم للمشرفين على عمل المنهج وإن لم تكن عميقة ذلك العمق الكافى فى التأثير ، ولكن بالرغم من ذلك فقد خلفت لنا معلومات قيمة من الحالات الاجتماعية ، وعن طبيعة المتعلم ، وأنه بدون هذه الحركة تظل مهنة التدريس كما كانت عرضة للحدس والتخمين ، هذا ومعروف أن الحركة العلمية فى التربية لا يمكن مطلقاً أن تحل جميع المشاكل التربوية ، ولكنها تعرف المربين الظروف الحاضرة وتكشف لهم اللثام عن ظلام الماضى ، وإن كانت قاصرة وحدها عن رسم الطريق للمستقبل .

إن الحركة العلمية لا تعدو أن تكون وسيلة واحدة من وسائل التقدم الاجتماعى أما الوسيلة الأخرى فهى الفلسفة ، ولكى نرسم مناهجها لا بد من تعاون العلم مع الفلسفة ، فالعلم وظيفته جمع المادة قديماً وحاضراً ، فمثلا عن طريقه نتمكن من معرفة أن محصول الرجل العادى من مفردات اللغة كانت وما زالت ومقصورة على بضع مئات من الألفاظ يتمكن العلم من الإحاطة بها أما الفلسفة فوظيفتها اقتراح ما يجب أن يكون . فمثلا قد تقترح الوسيلة إلى زيادة هذا المحصول اللغوى وتنميته ، كما تبين أيضاً طريقة استخدامه والإفادة به .

الغث والثمين فى المنهج

لقد انتقدت المدارس نقداً مرًّا فى مناهجها وذلك بسبب ما جمعته من المادة الغثة وفقرها فى المواد الثمينة ونقصد بذلك كثرة العناصر العديمة القيمة فى المنهج ،

فكل مادة جديدة كانت تقحم فى المنهج بحذافيرها مما أدى إلى ذلك النقد اللاذع لكل علم ولا سيما ما كان من جماعة المحافظين فى المجتمع ، أولئك القوم الذين تناول نقدهم كل شىء حتى شمل القراءة والحساب ، ولما كانت الموجات الاقتصادية تضرب الأبواب فى فترات الانحطاط الاقتصادى كانت المواد الجديدة هى التى تتحمل عبء هذه الصدمات فكانت تستبعد من المنهج على الرغم مما قد يكون لها من فائدة للتلميذ والمجتمع قد تفوق ما للمواد القديمة .

أما المواد الجديدة فكانت تتعرض للنقد المر وذلك بسبب ما تتطلبه من النفقات الباهظة بالقياس إلى المواد القديمة لأنها تتطلب أجهزة أكثر وفصولا أقل عدداً ومدرسين يزيدون فى الأجر ، ولهذا كانت تستبعد من المنهج ، على أن بعضهم كان يرى أن هذه المواد الجديدة لا تزيد فى التكاليف عن المواد القديمة ، فهناك من الوسائل ما يكفل ذلك مثل أن يحضر تلاميذ الفرقة الواحدة فى حجرة كبيرة أو مدرج فسيح يستمعون فيه إلى مدرس واحد له من خبراته التربوية ما يمكنه من أداء رسالته على أكمل وجه كما أن إنشاء الفصول الجديدة لا يكلفنا فى الواقع أكثر من الفصول القديمة ، ومما يساعد على تحقيق ذلك أن يتمتع موظفو المدرسة بخبرات تربوية صحيحة تمكنهم من الإلمام بمعرفة شتى القيم التربوية للمواد الدراسية المختلفة ، وتوقفهم على أهمية كل جزء من أجزاء المادة التى يقدمونها للتلاميذ ، وأن تكون لديهم القدرة على الدفاع عن المواد الجديدة التى يريدون إدخالها فى المنهج ، وبعبارة أبسط أن يكون رائدهم الإصلاح دائماً وأن تتوافر عندهم الغيرة على أداء رسالتهم كاملة غير منقوصة .

عمل المنهج

إن مناهجنا الدراسية قد أتى عليها حين من الدهر كانت فيه من صنع أو عمل شخص واحد أو من نتاج عقلية واحدة ، أما المناهج الحديثة فهى من نتاج نفر ليس بالقليل بعضهم يشتغل بالتربية والتعليم كالمدرسين ، والنظار ، والمفتشين ، والبعض الآخر يعمل فى ميادين أخرى من ميادين المجتمع والجميع يدلون بآرائهم من حيث أهداف المنهج ومن حيث مادة الدراسة ، ولما كان من الصعب على الفرد الواحد أن يرى أو يدرك « الكل » ، ولما كان المنهج لا بد أن يهتم « بالكل » المجتمع

عامة ، وطبيعة الطفل ككل كان المستحسن أن يشترك فى عمل المنهج طائفة من قادة العقول فى مختلف الميادين ، فيجب أن يشترك فى عمله وأن تمثل فيه جماعة العلماء والفلاسفة ، كما يساهم فى ذلك المشتغلون بعلم الاجتماع وعلم النفس وبعبارة أخرى يجب أن يساهم فيه الجميع وأن تلتقى فيه شتى وجهات النظر فلا يستأثر به فريق دون الآخر أو تغلب عليه وجهة دون غيرها .

ويرمى الاتجاه الآن إلى أن تعين الهيئات المشرفة على التربية والتعليم لجاناً مهمتها القيام بعمل المنهج ، ولما كان من الضرورى أن يساير المنهج المجتمع الدائم التغير ، وأحدث المعلومات الخاصة بنمو الطفل كان من المستحسن أن تكون لجان المنهج دائمة ، ففى المدارس الصغيرة التى لا يزيد عدد مدرسيها على العشرة نجد أن أحسن طريقة فى ذلك أن يشترك جميع المدرسين فى عمل منهج المادة الواحدة أو عدة من المواد تحت إشراف ناظر المدرسة كما يجب أن يتدارس هؤلاء المدرسون الأهداف التى يجب أن يهدف إليها هذا المنهج . أما فى المدارس الكبرى فيجب تعيين اللجان المختلفة التى تكون مسئولة عن وضع مناهج كل مادة أو كل مجموعة من المواد ، كما يجب أن تعين لجنة تنفيذية كبرى مهمتها مراجعة هذه المناهج المنفصلة وأن تعمل على ضمان الاتزان فى المنهج لتحقيق الأهداف المرسومة .

على أننا لا زلنا نؤكد أن عمل المنهج يجب ألا يكون من صنع اللجان فحسب فآراء جميع أعضاء هيئة التدريس سواء أكانوا أعضاء فى لجنة المناهج أم لا يجب أن يستفاد منها فى إعداد المنهاج ، هذا ويجب على كل مدرس أن يضمن تنفيذ المنهج وأن يكون ملماً بالطريقة التى عمل بها وبالطريقة التى يمكن أن ينفذ بها بحيث يحقق حاجات التلاميذ .

أما عن طريق استعمال المنهج فنقول : إن المنهج القديم كان منهجاً نمطياً يهتم بكسب المعرفة عن طريق التكرار ، وكان المفروض فيه أن تهتم المدارس بتلقين الحقائق ذاتها ، كما كان محتما على جميع التلاميذ ، غبيهم ، وذكيهم ، مشوقهم ومعرضهم أن يتعلموا الحقائق ويحفظوها عن ظهر قلب ، وما كان المنهج قديماً ليلقى بالاً إلى أهمية حل المشكلات التى يهتم بها التلاميذ ، والتى لها قيمة اجتماعية ، أما مناهج المشروع ومناهج النشاط وغيرهما من المناهج التى تستمد مظاهر نشاطها وخبراتها من مظاهر النشاط الطبيعى ، ومن ميول الأطفال المتعددة فقد كانت مجهولة

تماماً لدى واضعى المنهج ، وإن عرفت فقد كانت تتهم بأنها تمت إلى التربية اللينة بصلة وثيقة ، والمناهج الحديثة مصاغة بشكل يمكن معه استخدامها بطريقة معقولة ، فأنصار المنهج الحديث يحتمون أن يكون المنهج ملائماً لحاجات المدرسة المحلية وحاجات تلاميذها ، وأكثر من ذلك ، فالمناهج الحديثة مرنة يمكن تشكيلها بحيث تلائم المواقف المتغيرة . فمثلا تهتم المناهج الحديثة بتحديد الخطوط العريضة الكبرى التى يجب أن تتبع وتترك التفاصيل لظروف كل مدرسة كما أنها تتيح للتلميذ والمدرس الطرق التى يمكن أن تتبع عند التدريس .

فالمدرسة الحديثة إذن تشجع مدرسيها على ألا يتصوروا أن المنهج صرح مقدس يجب ألا تمسه يد التغيير ، ولكنه كأى كائن حى ينمو ، إنها تشجعهم على تشكيل المنهج بحيث يتناسب مع التلاميذ ، كما تشجعهم على تجريب الطرق الجديدة ، والمواد الحديثة ، وتحملهم على خوض غمار التجربة بالطرق الحديثة كطريقة « دالتن » وطريقة « ونيتكا » ، ومنهج النشاط ، كما تشجعهم على استخدام المذياع ، والقيام بالرحلات العلمية . . . إلخ .

تنظيم المنهج

أنواع التنظيمات الخاصة بالمنهج :

هناك عدة وسائل لتنظيم المنهج وهذه الوسائل تقع بين طرفين ، فى الطرف الأول ينظم المنهج عن طريق مواد متفرقة ، كاللغة الإنجليزية والجبر وعلم الحياة وغيره من المواد ، وهذا هو التنظيم التقليدى لمواد المنهج كما نراه قائماً فعلا فى معظم مدارسنا اليوم ، وفى الطرف الآخر من التنظيم تنمحى وجود المواد وتنصهر هذه المواد فيما يعرف باسم المنهج المتكامل أو المنهج الموحد ، وهذا النوع من التنظيم أخذ فى الانتشار وفى التعميم ، ولقد أدلت جمعية دراسة مناهج المواد الاجتماعية بالتنظيمات الثلاثة الآتية فى تدريس هذه المواد وذكرتها الجمعية كما يأتى :

(ا) منهج لمواد متفرقة كالجغرافيا والتاريخ والتربية الوطنية والاقتصاد والاجتماع وغيرها من الدراسات الاجتماعية .

(ب) منهج للدراسات الاجتماعية يستمد مادته من الميادين المختلفة وهذه المادة منظمة بشكل يجمع شتات الدراسات الاجتماعية .

(حـ) منهج متكامل تنظم فيه الدراسات الاجتماعية دون بروز مادة من المواد

ولكنها تنظم بشكل عام بالنسبة للمنهج الخاص .

ولقد سجل تقرير جمعية دراسة مناهج المواد الاجتماعية هذه التنظيمات الثلاثة بالشكل الآتى :

١ – تنظيم أساسه مواد منفصلة بعضها عن بعض .

٢ – تنظيم أساسه تداخل المواد بعضها فى بعض .

٣ – تنظيم أساسه المنهج الموحد .

وقد أثبتت الملاحظات أن هذه الأنواع الثلاثة من التنظيمات أمكن اتباعها فى مواد دراسية أخرى مثلها فى ذلك مثل المواد الاجتماعية .

والآن نتساءل ما هى الميزات التى تميز كل نوع من أنواع المنهج أو كل نوع من أنواع التنظيمات المنهجية السابقة الذكر ؟ هل ينظم المنهج على أساس ظهور المواد المتفرقة أو نقضى على ظهور هذه المواد ونحل محلها منهجاً متكاملا أو موحداً أو منهجاً قد صهر وهضم هذه المواد ، وإذا كنا من أنصار الاعتدال وسلمنا بأن خير الأمور الوسط فما هى نقطة الالتقاء التى يلتقى عندها هذان الطرفان المتطرفان .

إن هذه الأسئلة وأمثالها ظلت قائمة وتشغل أذهان المربين منذ أيام « هربارت » ، (١٧٨٦ – ١٨٤١) الذى نادى بمبدأ الترابط ترابط مواد المنهج المختلفة ، وبزعامة الجماعة المتقدمين من أنصار التربية التقدمية الذين ينادون بمنهج النشاط والتكامل نجد أن الأسئلة السابقة قد وجدت نصيبها من الإجابة ، ولو أن التجارب التى عملت فى كل ميدان من ميادين هذه التنظيمات المختلفة قد أثبتت نجاحاً لها إلا أن مالدينا من مادة موضوعية غير كفيلة فى الوقت الحاضر لأن تثبت أسبقية نظام معين من المناهج على غيره من الأنظمة ، ولقد أوصت جمعية دراسة مناهج المواد الاجتماعية بأن العوامل الآتية يجب أن تكون فى أذهاننا عند عمل منهج من المناهج وهى ما يأتى :

١ – هل يلم المدرسون حقيقة بخطوات المنهج المقترح ؟ وهل هم على أتم استعداد لمحاولة تجربته فى شىء من العدالة ؟

٢ – هل القائمون أو المشرفون على المدرسة وهل الرأى العام فى هذا المحيط التربوى ينظر إلى هذه البدعة الجديدة فى تنظيم المنهج نظرة مواتية ؟

٣ – هل النظار والمفتشون ملمون بالتغييرات المقترحة وهل هم على استعداد لتوجيه المنهج الجديد ؟

٤ – هل المبانى المدرسية والأجهزة والوسائل اللازمة لتدريس هذا المنهج متوافرة وموجودة بالمدرسة ؟

٥ – هل الكتب المناسبة ومصادر المعلومات المختلفة موجودة ؟

٦ – هل يمكن تطبيق المنهج فى مدارسنا المتعددة الأنواع ؟

٧ – هل المنهج المقترح يمكن التلميذ من الدراسة الشاملة للمواد الاجتماعية ككل وفى الوقت نفسه يؤكد أهمية كل مظهر من مظاهر تدريس الدراسات الاجتماعية ؟

٨ – هل الخطة الجديدة لتنظيم مناهج المواد الاجتماعية تبرز مشكلة العلاقات الإنسانية بشكل طبيعى وواقعى ؟

٩ – هل الخطة المقترحة تتيح للمدرس الحرية فى تطبيق هذا المنهج المفروض من الخارج بحيث يتناسب مع حاجات وميول التلاميذ تحت ظروف الفصل التعليمية ؟

على أن اختلاف الآراء بين هذا الفريق الذى ينادى بتنظيم المنهج وفقاً للمواد المختلفة وبين ذلك الفريق الآخر الذى ينادى بمبدأ التكامل والانصهار والتوحيد بين المواد المختلفة إنما يرجع إلى اختلاف فى العقيدة الفلسفية الخاصة بالتربية فأنصار تنظيم المنهج على أساس المواد مقتنعون بأن المواد نفسها تحوى فى ثناياها المادة ، وأن هذه المادة هى خلاصة ما أمكن الحصول عليه من تجارب الجنس البشرى : أما أنصار المنهج المتكامل أو الموحد فيعتقدون أن عملية عمل المنهج لا بد أن تبدأ بمشاكل اجتماعية هامة ، وهذا الفريق كان يعرف فى يوم من الأيام بأنه فريق المربين الذين يؤمنون بمنهج المشروع .

وبعد هذه العجالة يتبلور السؤال المراد الإجابة عنه فى هذه المشكلة ، هل سنتمكن من استخدام التنظيم المنهجى الذى أساسه المواد المختلفة ؟ أو هل سنستخدم التنظيم المنهجى الذى أساسه « النشاط » ؟ وطالما كانت أيدينا قاصرة عن الوصول إلى المادة التى تمكننا من الإجابة عن هذا السؤال سنقتصر فى الإجابة على تلخيص أدلة كل فريق ، أما الفريق المتحمس للمواد الدراسية فيؤكد :

١ – أن التنظيم على أساس المواد يحمل بين ثناياه المادة التى يحتاج إليها التلاميذ والتى يجب أن يلموا بها ، أما منهج النشاط فتعوزه هذه الحقائق :

٢ ــ وهذا التنظيم المؤسس على المواد الدراسية فيه ضمان كاف لعدم إهمال المادة والاتجاهات العقلية ، والمهارات . إلخ ، بخلاف مناهج النشاط التى يحتمل جداً أن ينقصها بعض هذه الأشياء .

٣ ــ فى منهج المادة يظهر التقسيم المنطقى لها بوضوح ، ويتمكن التلاميذ فيها من الإلمام بحقائق المادة إلماماً حقيقياً .

أما أنصار منهج النشاط ، فيؤكدون مزايا منهجهم فيما يأتى :

١ ــ أن منهج النشاط منظم على أساس المشكلات التى تهم التلاميذ ، فهى بطبيعتها تحتفظ بميولهم ، فى حين أن مناهج المادة موضوعة من وجهة نظر البالغين .

٢ ــ إذا تمكن المدرس من حسن توجيه التلاميذ ، كان منهاج النشاط كفيلا بالإلمام بجميع أجزاء المادة الضرورية لهم .

٣ ــ إن منهاج النشاط من شأنه أن يساعد الفرد على النمو ، فهو يمكن التلميذ من إدراك العلاقات القائمة بين مختلف نواحى المعرفة ، فى حين أن منهاج المادة يؤكد الحقائق المتفرقة التى لا ترتبط مطلقاً بمهام الحياة أو بمشكلاتها .

تقويم المنهج الدراسى :

إن المنهج الدراسى فى أى نظام تربوى يجب أن يكون محققاً للاعتبارات الآتية :

أولا : وضوح الأهداف التربوية الأساسية :

(ا) الأهداف العامة ، وتشمل ما يأتى :

١ ــ المعرفة كهدف فى ذاتها .

٢ ــ قيمة المعرفة يمكن أن تتحقق فيما تكونه من عادات أو مهارات .

٣ ــ تكوين الاتجاهات العقلية ، والمثل العليا ، والتذوق .

(ب) ذكر الأهداف أو الأغراض . وتشمل ما يأتى :

١ ــ الأهداف العامة التى توضح الغرض من المنهج .

٢ ــ الأهداف الخاصة وأثرها فى تكوين :

(ا) العادات .

(ب) الاتجاهات العقلية .

(حـ) المعرفة .

٣ — الأهداف التى نرمى إليها من اختيار ، وتنظيم المادة .

(ح) قيمة الأهداف المرسومة ، وتشمل ما يأتى :

١ — مدى تحقيقها لمبدأ النشاط الذاتى .

٢ — مدى تحقيقها لمبدأ أن هدف التربية إعداد الطفل لمواجهة حاجات البالغين .

(د) الدرجة التى بها يمكن أن تتحقق انتقاء ، وتنظيم المادة المختارة .

ثانياً : تنظيم المادة التى تدرس وتتكون مما يأتى :

(ا) طبيعة المادة . وتشمل :

١ — أهميتها لحاجات ومشاكل حياة البالغين .

٢ — أهميتها لحاجات الأطفال ، وخبراتهم .

(ب) تأكيدها للأمور الآتية :

١ — العادات ، والمهارات .

٢ — الاتجاهات العقلية .

٣ — المعرفة .

(ح) شكل المادة وتنظيمها ، ومدى تحقيقها للاتجاهات الآتية :

١ — هل المادة منظمة بحيث تصبح مرتبطة بغيرها من المواد ؟

٢ — « « « كموضوعات مختلفة يظهر الارتباط أحياناً بين أجزائها ؟

٣ — هل المادة منظمة كموضوعات مستقلة ؟

٤ — « « « فى شكل مشاكل أو مشروعات ؟

٥ — « « « على أساس الكتاب المدرسى ؟

٦ — تتابع المادة الدراسية : هل هو تتابع منطقى أو تتابع سيكولوجى ؟

(د) الانتقال من مرحلة دراسية إلى أخرى ومدى تحقيقه للاتجاهات الآتية :

١ — هل أساسه صعوبة المادة ، وتدرج هذه الصعوبة ؟

٢ — هل أساسه اختلاف فى حاجات الأطفال ؟

٣ — هل أساسه الاقتصار على بعض مظاهر النشاط فى بعض الفرق ، وظهور المظاهر الأخرى فى الفرق التالية ؟

ثالثاً : هل المناهج الدراسية تتناسب وحاجات التلاميذ ؟

١ — مدى استغلال المناهج لخبرات التلاميذ .
٢ — هل المنهج الدراسى منظم بحيث يحقق مبدأ الفروق الفردية ؟
٣ — هل المادة متدرجة على أساس حاجات التلاميذ ؟
٤ — هل المادة متدرجة على أساس الأهمية النسبية لكل موضوع ؟
٥ — هل المادة متدرجة على أساس القيمة النسبية للموضوع الواحد ؟

رابعاً : مدى ملاءمة المادة لحاجات المدرس من حيث طرق التدريس وتتكون مما يأتى :

١ — هل المدرس حر فى تنظيم المنهاج ، وفى اختيار المادة ، والطريقة ؟
٢ — هل يتمكن المدرس من الربط بين مادته وغيرها من المواد ؟
٣ — ما مدى استخدام المدرس لوسائل الإيضاح ؟
٤ — ما مدى استخدام المدرس للطرق العلمية التى تمكنه من تحديد الطريقة ، والمادة ؟
٥ — مراجع المادة ، الكتب الدراسية ، التجارب العلمية ، المجلات ، الكتب إلى أى حد تستخدم هذه الأشياء داخل جدران الفصل ؟

خامساً : منهج الدراسة نفسه : ويجب أن يراعى فيه ما يأتى :

١ — مبدأ وضوحه .
٢ — جاذبيته ، وصلاحيته .
٣ — كيفية مراجعته . . . إلخ .
٤ — ارتباطه بغيره من المناهج .
٥ — أثره العام فى الفرد والمجتمع .

وعلى قدر تحقق هذه الاعتبارات السابقة فى المنهج الدراسى يكون الحكم عليه بالتقديرات المعروفة . ممتاز — جيد جداً — جيد . . . إلخ . وبنقص عنصر من العناصر السابقة ينتقص تقدير المنهج . . .

عمل المنهاج بطريقة الوحدات

الوحدة الدراسية :

إن لفظ « وحدة » يعبر عن بعض الطرق الحديثة التى تعمل على تنظيم

مواقف التعليم والتعلم ، على أن كثرة استخدام هذا المصطلح ، وعدم الدقة فى إطلاقه على هذه المعانى المختلفة ، كوحدة المصدر ، ووحدة المادة ، ووحدة الخبرة ، وحدة العمل ، لا بد أن يحدث اضطراباً فى عقلية المدرس المبتدئ ولذلك يجدر بنا أن نبدأ بالبحث عن تعريف دقيق للوحدات الدراسية .

وحدات المادة ووحدات الخبرة

إن اصطلاح « الوحدة » فى حد ذاته سهل يسير الفهم ، فهى فى أبسط معانيها تتضمن الكلية والتآلف والانسجام ، والجميع يقرون ذلك ولكن ينشب الخلاف بينهم عند البحث على أساس تلك الوحدة ، على أن العوامل التى تحدد ذلك الأساس فى مواقف التعليم والتعلم يمكن أن تنحصر فى أمرين :

(١) فى المادة . (٢) فى المتعلم .

وحدة المادة

فوحدة المادة تتطلب ترتيباً منطقياً حول مركز أو محور تدور عليه هذه المادة ولذلك قد نلجأ عندما نستخدم المادة كأساس إلى استخدام مصطلحات ، كالموضوع أو المبدأ ، أو التعميم . . . إلخ والوحدة فى هذه الحالة منتج من نتاج منطق الكبار أو البالغين ، والموضوعات التقليدية ذاتها لم تظهر إلا نتيجة لتجريد عقليات البالغين لبعض أجزاء المادة ، وتنظيمها إلى وحدات متتابعة مهتدين فى ذلك بمنطق المادة نفسها ، لا بمنطق استخدامها ، فالمدرسون التقليديون الذين يؤمنون بأهمية منهج المادة يعرفون أن هذا المنهج من نتاج الخبراء البالغين الذين كانوا يهدفون من وراء تصميم هذا المنهج إلى حفظ التراث الثقافى ، لا إلى تدريسه للانتفاع به ، لا غرابة بعد ذلك إذا تعثرت العقول غير الناضجة فى هضم مناهجهم .

إن المادة الدراسية قد تقسم إلى أجزاء كالموضوعات والمبادئ وفى هذه الحالة تدور المادة حول هذه المراكز بشكل يساعد على شرحها ، وتوضيحها وفهمها ، وهذه التنظيمات مضافاً إليها مظاهر النشاط التعليمى المناسب هى ما نطلق عليه اسم وحدات المادة .

وحدة المتعلم

أما وحدة المتعلم فعمادها وجود التكامل الشخصي ، وامتداد هذا التكامل واتصاله بالبيئة ، وتتسع هذه الوحدة عن طريق الخبرات الحيوية المنظمة حول أهداف ومظاهر نشاط المتعلم ومادته المناسبة له لا تختار على أساس المادة نفسها ، ولكن على أساس حاجات وأهداف المتعلم ، لأجل إشباعه من تلك الحاجات والوصول إلى تحقيق أهدافها . وتحقيق الأهداف لا بد أن تصحبه مواقف تعليمية اجتماعية ، وتختار مادة التعلم وأهدافها وفقاً لحاجات المتعلم ، وتنظيم مثل هذا العمل هو لب وحدة الخبرة .

ولكي نزيد القارئ تفصيلا نقول : إن وحدة المادة يمكن إعدادها خارج جدران الفصل قبل إلقاء الدرس ، أما وحدة الخبرة فتنمو وتتطور خلال التدريس والاحتكاك بالتلاميذ ، ولا يمكن وصفها إلا بعد حدوثها أو إبان هذا الحدوث . وهذا لا يمنع من سابق إعداد للمادة ولمظاهر النشاط الضرورية ، والطرق التي تتبع .

فوحدة المادة إذاً لا تعدو أن تكون تنظيما لمادة الدراسة حول مركز هذه المادة نفسها ، ويدرسها التلاميذ لهدف الإلمام بالحقائق المستقاة من هذه المادة .

أما وحدة الخبرة أو وحدة المتعلم فهي سلسلة من الخبرات التربوية منظمة حول الهدف الذي يرمي إليه المتعلم ، وذلك عن طريق استغلالها للمادة ذات الفائدة الاجتماعية ، وينتج عن ذلك تحقيق هدف المتعلم ، وإلمامه بالحقائق الكامنة في الخبرة .

وإذن فالتعلم القائم على الوحدة لا بد من انتهائه بالفهم ، أو تكوين اتجاهات عقلية أو خلق التقدير الجمالي أو تكوين قدرات أو مهارات إلى آخر ذلك .

وتختلف هذه النتائج اختلافاً تامـًّا على نتائج استظهار المادة وفهم المهارات المتفرقة ، وسرد التعاريف السابقة أو المعادلات ، لأن النتائج الأولى هي وليدة احتكاك فرد واضح الهدف بالمادة الاجتماعية المفيدة وغيرها من مظاهر النشاط المحيطة به في بيئته .

الفرق بين وحدات المادة ووحدات الخبرة (وحدة المتعلم)

يجب أن نحيط القارئ علماً بأن جميع أنواع الوحدات تستخدم كلا من المادة والخبرة ، والمدرسة الحديثة التي تسير وفق مناهج الخبرة تستغل قدراً عظيما من المادة ، ولكنها تستخدمه بطريقة منتجة ، بخلاف المدرسة التقليدية ، وذلك لأن

المدرسة الحديثة تستمد مادتها من مصادر مختلفة ، إذ أنها تلجأ فى مناهجها إلى استخدام الخبرة ، ومن هذا يتضح لنا أن هناك تبادلا بين وحدات الخبرة ووحدات المادة ، إلا أن المدرسة التقليدية تجعل الخبرة تابعة للمادة ، وإذن تكون الخبرات قليلة وشكلية لا تعدو القراءة ، والإصغاء ، والإلقاء ، والتدريب من أجل الاستحواذ على المادة . فالخبرة لديهم مركزة حول المادة ، ولا تهتم إلا بها ، أما المدرسة الحديثة ، فلما تؤكده من تكوين صفات خلقية واجتماعية وتكامل للشخصية تجعل المادة تابعة للخبرات ، فالهدف عندهم إنما هو تكامل الشخصية ، والمادة ليست إلا وسيلة لغاية ينشدونها ، وسنلخص للقارئ الفرق بين المدرستين :

منهج المادة	منهج الخبرة
١ — يبدأ برغبة البالغين فى تعليم التلاميذ المادة المختارة .	١ — يبدأ برغبة المتعلم فى الوصول إلى تحقيق هدف يشبع حاجة فى نفسه .
٢ — تنظم مادته منطقياً حول محور محدد .	٢ — المادة هنا منظمة تنظيما سيكلوجياً حول هدف التعلم .
٣ — تعد المادة قبل الدرس ، يعدها شخص أو أشخاص من ذوى الخبرة بها .	٣ — أما هنا فتنظم أثناء نموها ، ويقوم بذلك جماعة تواجه موقفاً جديداً لأول وهلة وليس لديهم سابق معرفة بالمادة أو الخبرة الضروريتين لمواجهة الموقف الجديد .
٤ — هدفها إلمام التلميذ بالمادة المنظمة تنظيما منطقياً .	٤ — ترمى إلى هدفين : أحدهما قريب ينشد تحقيق حاجة ملحة فى نفس المتعلم والآخر بعيد يرمى إلى تكوين اتجاهات عقلية ومهارات وإدراكات عند المتعلم .
٥ — الوحدة هنا تتدرج من البسيط إلى المركب .	٥ — أما هنا فأساس تنظيمها من المركب إلى البسيط فمثلا يستطيع التلميذ أن يفهم مظاهر المدنية الحديثة التى يعيش بين ظهرانيها أكثر من فهمه

	لمظاهر الحياة عند الشعوب البدائية . وذلك لأن الطفل تعوزه الخبرة بهذا النوع من الحياة .
٦ – يتحكم فى وحدات المادة المدرس أو واضعو المنهج .	٦ – يتحكم فيها التلاميذ بالاشتراك مع المدرس .
٧ – تهتم بالماضى وتعنى بالثروة الثقافية الموروثة عن الآباء والأجداد ولا تلقى بالا إلى الحاضر والمستقبل .	٧ – تهتم بالحاضر والمستقبل ، وتستغل حقائق الماضى فى حل مشاكل الحاضر .
٨ – عمادها الطرق الشكلية والدروس التقليدية والكتب .	٨ – عمادها الخبرات المتعددة بالاحتكاك بالبيئة والمجتمع .
٩ – تهتم بتلقين التلاميذ حقائق المادة ولا تلقى بالاً لأهمية الفروق الفردية .	٩ – تهتم باحتكاك الفرد بمصادر المادة المختلفة مع الاهتمام البالغ بالفروق الفردية .
١٠ – نتائجها ثابتة ومعروفة من قبل .	١٠ – نتائجها غير ثابتة ويصل إلى تحقيقها جميع المتعلمين .
١١ – تنتهى بملخص سبورى من إعداد المدرس .	١١ – تنتهى بتكوين ميول جديدة ومشاكل وأهداف مختلفة .

نماذج الوحدات المختلفة

إن الكتاب الذين تعرضوا لبحث هذا الموضوع ، يميزون بين الوحدات المختلفة وإن اتفقوا فيما بينهم على المبادئ الأساسية للوحدات ، وسنضرب للقارئ مثلا لتنوع الوحدات :

أولا : وحدات المادة وقد تأخذ شكلا من الأشكال الآتية :

(ا) وحدة مؤسسة على مقال أو قاعدة عامة مثل قيام المدنيات حيث الشدة المتوسطة للطبيعة الجغرافية .

(ب) وحدة قائمة على مبحث عام مثل خصائص البيئة الزراعية .

(حـ) وحدة قائمة على مشكلة أو مظهر هام من مظاهر البيئة أو الثقافة مثل مصر هبة النيل .

ثانياً : وحدات الخبرة وقد تأخذ شكلا من هذه الأشكال الآتية :

(ا) وحدة مؤسسة على ميل من ميول التلاميذ .

(ب) وحدة مؤسسة على هدف يسعى إليه التلميذ .

(حـ) وحدة مؤسسة على حاجة من حاجات التلاميذ .

وهناك أسس متعددة لمثل هذه الوحدات وسنحاول أن نذكر التقسيم الذى ذكره « هنرى هارب » فى كتابه فقد ذكر التقسيم الآتى للوحدات :

أولا : خبرة حيوية كاملة وتتضمن ما يأتى :

(ا) مشروعاً حيوياً كالعناية بالمرضى (الصحة)

(ب) مشروعاً عملياً كالعناية بالمطبخ (تدبير منزلى)

(حـ) القيام بعمل من الأعمال كصنع مقعد (أشغال يدوية)

(د) القيام بلعبة من اللعب (ألعاب رياضية)

(هـ) سلوك شخصى كعادات أو آداب المائدة (أخلاق)

ثانياً : مظهر من مظاهر البيئة الاجتماعية ويتضمن ما يأتى :

(ا) مظهراً من مظاهر الحياة العامة كالتأمين (ناحية تجارية)

(ب) وحدة جغرافية كدراسة شبه جزيرة العرب (جغرافيا)

(حـ) وحدة اجتماعية كدراسة المنزل (مواد اجتماعية)

(د) مظهراً من مظاهر الحياة الاقتصادية كالنقود والديون (اقتصاد)

ثالثاً : مظهر من مظاهر البيئة الطبيعية وذلك كدراسة الطقس (علوم)

رابعاً : وحدات تقوم على موضوعات أو معان عامة وتتضمن ما يأتى :

(ا) تنظيما اجتماعياً بين الإنسان والعالم الذى يعيش فيه (أدب)

(ب) سياسة اجتماعية كاستخدام المصادر الطبيعية (دراسات اجتماعية)

(حـ) دراسات تاريخية كالتوسع الإقليمى (تاريخ)

(د) البيئة الاجتماعية ، كيف نعيش معاً (اجتماع)

(هـ) دراسات طبيعية كدراسة الأرض المتغيرة (علوم)

(ز) دراسات حيوية كالتطور (علوم)

خامساً : وحدات تقوم على تناول موضوعات منظمة وتتضمن ما يأتى :

(ا) من عالم النبات الفاكهة والأشجار (علوم)

(ب) من عالم الحيوان الطيور (علوم)
(حـ) من الحياة العملية وسائل الملاحة (علوم تجارية)
(د) من الموسيقى الأغانى (موسيقا)
(هـ) من البيئة الجغرافية كالمناطق الحارة والجافة (جغرافيا)

سادساً : وحدات تقوم على تناول المبادئ العامة وتتضمن ما يأتى :

(ا) مبادئ علمية كالجاذبية (علوم)
(ب) مبادئ فنية كالرسم (رسم)
(حـ) مظهراً من مظاهر العلوم – كالخلايا والأنسجة (علوم)

مميزات وحدات العمل

يجب أن يتوافر فى وحدات العمل الجيدة ما يأتى :

إن وحدات العمل الجيدة يجب أن يتوافر فيها ما يأتى :

أولا : أن تكون عاملاً فعالاً من عوامل نمو الطفل .

وكثيراً ما تختار الوحدات من غير أن تكون مرتبطة بما قبلها وما بعدها من أعمال، ولهذا تعمد بعض المدارس التقدمية إلى تنظيم وحداتها التى تدرس فى مراحل التعليم المختلفة ، كما تراعى أن تكون متنوعة حتى لا تدعو إلى السأم أو الشكوى من بعض ولاة الأمور ، وذلك كما حدث فى بعض المدارس الأمريكية من أن أحد أولياء الأمور لما رأى ولده يدرس طيلة العام موضوعاً واحداً ، وهو « دراسة القوارب » ذهب إلى ناظر المدرسة ثائراً عليه ويستعطفه فى تنوع ما يدرسه نجله بالمدرسة .

ثانياً : كل مجموعة من الوحدات يجب أن تعمل على زيادة نمو الطفل بوجه عام ، ونقصد بالمجموعة ، تلك الوحدات التى تنمو فى الفصل خلال السنة الدراسية ويجب أن تبرز كل وحدة على حدة نزعة واضحة لتأكيد مظهر من مظاهر النشاط أو ناحية من نواحى المادة . وعلى هذا الأساس ، فمدرس الفصل عليه أن يراعى أن وحدات الدراسة لا بد أن تنتهى بخبرة تؤثر تأثيراً عامـًّا فى الطفل .

على أن قيمة الوحدة تتجلى فيما تتيحه من الفرص لنمو الطفل فى نواح غير النواحى العقلية ، فيجب أن يكون لها تأثير فى نموه الاجتماعى والوجدانى عن طريق التعاون فى العمل وتنظيمه ، فحقيقة أن القدرة على التعاون فى العمل فى حل

مشكلة من المشاكل صفة أساسية لا يمكن إنكارها بالنسبة للمدنى المستنير ، كما يجب أن يكون من منتجات الوحدة قدرة الطفل على تنظيم المعلومات ، وأيضاً يجب ألا نهمل نواحى التعبير الابتكارى فى الوحدة ، فلقد كانت نظرة القدامى إلى عملية التعلم تنحصر فى هضم المعلومات والكتب ، ولكن الاتجاه الحديث يؤكد ضرورة مراعاه الطفل ككل فإذا لم نراع الاعتبارات غير العقلية كان فى ذلك خطورة على تنشئة الطفل .

ثالثاً : إن مجموعة من الوحدات لا بد أن تتضمن خبرات ومظاهر نشاط متعددة للفصل والأفراد كل على حدة .

ولقد سبق أن بينا أهمية تعدد مظاهر النشاط ، والآن نزيد القارئ علماً بأن الأشياء التى يقوم الطفل بعملها هى أهم أجزاء الوحدة ، واستغلال مظاهر الوحدة يؤدى بدوره إلى تكوين قدرات مختلفة : فمجرد اختيار مظاهر النشاط ، فى سلسلة من الوحدات ليس كافياً وحده فإذاً يجب على المدرس أن يتأكد من أن كل طفل قد ساهم بنصيب مناسب فى مختلف مظاهر النشاط .

رابعاً : إن الوحدة يجب أن تكون مرتبطة بمشكلة من المشاكل الحيوية الجديرة بالدراسة ولذلك ينصح كثير من المربين بأن تكون الوحدة غنية بمظاهر نشاطها ، ومتسعة فى أفقها كما ينادون بأن يتحقق فى الوحدة الأمران الآتيان :

(ا) زيادة مدركات الطفل وقدرته على الفهم عامة .

(ب) زيادة قدرته على فهم البيئة والوظائف الاجتماعية ومشاكل الحياة .

إن وحدات الدراسة يجب أن يكون محورها مادة تكون فى مستوى إدراك الطفل ، وهذا الاعتبار يجب أن يتذكره المدرس بين آن وآخر فلا يتخير من الوحدات الدراسية ما كان فوق مستوى إدراك الطفل ، فتلميذ السنة الأولى يهتم بكيفية الحصول على الغذاء ، بينما تلميذ المدرسة الثانوية يهتم بعلاقة الناس بعضهم ببعض داخل البيئة المحيطة به ، وما يناسب صغار الأطفال فى البيئات الزراعية يخالف غيرهم فى البيئات غير الزراعية .

خامساً : إن وحدات الدراسة يجب أن تكون باعثة للطفل على العمل ومتحدية لتفكيره .

خطوات السير فى الوحدة أو مراحل تدريس الوحدة

تتكون مراحل تدريس الوحدة مما يأتى :

١ — التمهيد ٢ — صوغ المشاكل

٣ — جمع المادة وتقديرها (البحث) ٤ — عرض المادة

٥ — الخاتمة والتقويم .

١ — التمهيد : والهدف المنشود منه هو استثارة اهتمام التلاميذ ، ويمكن الوصول إليه عن طريق الرحلات ، أو عرض الصور أو القراءة. وجدير بالمدرس أن يزيد من معلومات التلاميذ ليتمكن من وضع أساس لقدرتهم على فهم المشاكل وتكوين الآراء ، فإذا كانت الوحدة مرتبطة بمادة يعرفها الأطفال تصبح المشكلة التى أمام المدرس منحصرة فى كيفية عرضها بشكل يتحدى تفكيرهم .

٢ — صوغ المشكلة : بعد أن يتأكد المدرس من أنه قد مهد لوحدته الدراسية ، واستدل على ذلك ، مما أثاره فى التلاميذ من الرغبة فى الاستطلاع ، وذلك يظهر فى كثرة تساؤلهم ، فعند ذلك يمكن بدء المناقشة ، تلك المناقشة التى قد تطول عدة أيام ويمكن أن يستثير خلالها المشاكل التى سيتناولها فيما بعد ، ومن هذه المناقشة تبرز الخطة التى ستتبع ، وهذه الخطوة هى التى ستوضح ما إذا كانت الخطوات المرسومة مؤدية إلى النجاح أو الفشل فى الوحدة .

٣ — جمع وتقدير المادة : وهذا هو الجزء الهام من الوحدة ، فالمادة التى تعين على حل المشاكل المستثارة يجب أن تجمع وتنظم ولا بد من الاطلاع على جميع المصادر الممكنة ، كالرحلات والصور وقراءة الكتب والمجلات ، ومن المستحسن تقسيم الفصل إلى مجموعات أو حلقات للبحث ، وفى هذه المرحلة يجب على المدرس أن يكون دائم الاحتكاك بكل حلقة ليرى عن كثب مدى النجاح أو الفشل بعينى رأسه ، كما يجب عليه أيضاً أن يصرف جزءاً من الوقت فى صبيحة كل يوم ليتحقق من العمل الذى ستقوم به كل حلقة .

٤ — عرض المادة : كل حلقة من حلقات البحث تتاح لها فرصة عرض ما وصلت إليه من نتائج نهائية على الفصل ، وذلك إما بشكل شفهى أو بتقديم وسائل الإيضاح وفى هذه المرحلة يجدر بالمدرس أن يكون على علم بأن كل تلميذ يستفيد بمساهمته فى حلقته ، ولما كان كل تلميذ مساهماً بعمل ما فى المشكلة كان من الواجب

على كل فرد أن يلم بما يقوم به زملاؤه ليحيط علماً بالمشكلة ككل، وهذه المرحلة تتيح للأفراد تقدير نوع العمل الذى أنجز كما تحدد مدى النجاح فيه: إن بعض الوحدات قد تنتهى عند هذه المرحلة بينما تمتد بعض الوحدات الأخرى إلى مظاهر النشاط الجمعى فى الفصل، فتشمل تلك المرحلة الأخيرة وهى: مرحلة النشاط الختامى .

٥ ـ مرحلة النشاط الختامى : إن هذه المرحلة غير لازمة إلا إذا دعت إليها الضرورة القصوى ، وهى قد تنطوى على مظاهر النشاط الآتية :

١ ـ تمثيل بعض الروايات .

٢ ـ عرض مظاهر النشاط على أولياء الأمور .

٣ ـ عمل (بروجرام) من الأغانى والحكايات والرقص والأفلام .

اختبار الوحدات الدراسية

إن جزءاً عظيما من منهج النشاط يجب أن يتركز حول « وحدات العمل » وهذا الاصطلاح يطلق عليه بعض المربين أسماء أخرى « كالمشروعات » و « المواقف الحيوية » و « مراكز الاهتمام » و « وحدات النشاط » و « وحدات الخبرة » و « أعمال التلاميذ » و « المشاريع الجمعية » ، . . . إلخ .

والمادة الدراسية بطبيعتها ضيقة نسبياً ، ووحدة العمل تمتاز بأنها أكثر اتساعاً، تحتوي على مواد ، ومظاهر نشاط مقتبسة من مواد أخرى ، وتمتاز بأنها تدور حول ميول الأطفال .

كيف تختار وحدات الدراسة

إن اختيار وحدات الدراسة يتطلب اعتبارات عامة وأخرى خاصة يجب مراعاتها فالعامة هى :

أولا : يجب أن تكون الوحدة جزءاً من منهج الدراسة .

ثانياً : يجب أن يكون لها قيمة اجتماعية .

ثالثاً : أن يبحث المدرس عن المعلومات التى تبرز الوحدة أمام الأطفال وأن يهيئهم لها .

رابعاً : يجب أن تكون الوحدة مناسبة للظروف القائمة .

خامساً : يجب أن نجذب انتباه الأطفال .

سادساً : يجب أن تكون الوحدة مرتبطة بوحدات سابقة لها وأخرى لاحقة

سابعاً : يجب أن تكون بحيث تدفع التلاميذ إلى مزاولة مظاهر مختلفة من النشاط ، وأن تشبع ميولهم الفردية .

ثامناً : أن تتيح الفرصة لإلمام التلاميذ بوسائل المعرفة (القراءة والكتابة والحساب) .

تاسعاً : أن تساعد على نمو العادات المرغوبة وتشجع على المعانى الاجتماعية .

أما الاعتبارات الخاصة فهى :

أولا : مراعاة حاجات التلاميذ الخاصة من حيث قدراتهم ومواهبهم .

ثانياً : مراعاة ميول التلاميذ فى الفصل .

ثالثاً : مراعاة الميول السائدة فيها .

رابعاً : مراعاة البيئة المدرسية ؛ فمثلا دراسة موضوع « كالقوارب » لا تلائم إلا البيئة الساحلية .

فيمكن أن نبدأ مع المبتدئين بوحدات من صميم بيئتهم وتتصل بحاضرهم مثل : دراسة الأسرة ، والمزرعة ، وحديقة المدرسة ، وتربية الدواجن ، ووسائل المواصلات ، والملابس ، والمادة التى تصنع منها .

وهذه الوحدات لا بد أن تؤدى إلى توسيع خبرة التلميذ وتنميتها عن طريق دراسة تطور هذه الموضوعات من الماضى إلى الحاضر :

والوحدات الكبرى تجذب انتباه التلاميذ أياماً وأسابيع ولكن بما أن ميول الأطفال متعددة ، وقدرتهم على الانتباه محدودة فلا بد من أن تقدم إليهم وحدات بسيطة متفرعة عن وحدات أكبر منها فمثلا وحدة المزرعة يمكن أن تنطوى على دراسة وحدات أصغر منها مثل : اللبن ، والمحاصيل ، والأزهار . . . إلخ .

والآن نتساءل عن المقدار الذى يدرسه التلميذ فى السنة من الوحدات ؟

إن مثل هذا السؤال لا يخضع للتحديد ، وإن أمكن القول بأن الوحدة الدراسية الكبرى يمكن أن تدرس فى نصف عام . ويجوز أن ندرس فى وقت واحد وحدتين .

وأيضاً يهمنا أن نعرف من الذى سيقوم باختيار الوحدات ؟ وهل نسمح للأطفال بانتقائها مع المدرسين ؟

هناك اختلاف فى ذلك ، ولكن السائدبين المدرسين هو حرمان التلاميذ من هذه المشاركة ، ولا سيما عند اختيار الوحدات الكبرى ؛ لأن التلاميذ تعوزهم المعلومات والخبرات السابقة كما تنقصهم القدرة على الحكم ، على أنه يمكن أن يساهم التلاميذ فى ذلك بطريقتين :

الأولى : عن طريق المساهمة فى تخطيط سير العمل فى الوحدات ، فمثلا فى وحدة دراسية عن الحياة الاجتماعية يمكن أن يساهم التلاميذ فيها باقتراح الرحلات التى سيقومون بها والكتابة عن هذه الرحلات ، وتصوير مناظرها ، والقيام بتمثيليات عنها وجمع ما يمكن استخدامه فيها داخل جدران الفصل .

الثانية : على طريق مساهمتهم فى تنظيم ووضع خطط المشروعات الفردية أو الجمعية البسيطة .

ولكى نزيد القارئ تفصيلا سنضرب له بعض الأمثلة لوحدات تناسب مرحلة التعليم الابتدائى :

١ — وحدات قائمة على دراسة موضوعات مرتبطة بالبيئة المحلية :

(ا) الزراعة ، آلاتها ، محصولات ، عمل الفلاح ، الصناعات الزراعية .

(ب) الأسرة، أعضاؤها، من الذى يساعدها فى سد حاجاتها، الخباز، اللبان، البقال ، الجزار . . . إلخ .

(حـ) كيف ينتقل الإنسان من مكان إلى آخر : دواب الحمل ، العربة ، السيارة ، المراكب الشراعية ، المراكب البخارية ، القطار ، الطيارة

(د) رجال الحريق ، أسباب الحريق ، انتشاره ، مكافحة الحريق فى القرى ، الحريق فى المدن ، شهامة رجال الحريق، وسائل حديثة فى مكافحة النيران .

(هـ) مصلحة البريد ، كتابة الخطابات ، صندوق البريد ، طابع البريد ساعى البريد ، صندوق التوفير . . . إلخ .

(و) سوق اللحم ، أنواع اللحوم ، قيمتها الغذائية ، تربية الماشية الضأن ، البقر ، الجاموس ، الثروة الحيوانية ، تربية الدواجن .

(ز) الخضراوات : زراعة الخضر ، خضراوات الصيف ، خضراوات الشتاء ، تجفيف الخضراوات .

(ح) وحدات أخرى ، دار الطباعة ، بناء القوارب ، عمل مزرعة ، بناء ملعب ..... إلخ .

٢ — وحدات قائمة على دراسة حياة الشعوب الأخرى :

(ا) حياة الأطفال فى الممالك الأخرى ، الطفل المصرى : الطفل الإنجليزى ، الطفل الهندى ، الطفل اليابانى . . . إلخ .

(ب) حياة الشعوب الحديثة :

الإنجليز ، والفرنسيين ، الأمريكان ، اليابانيين ، الهنود . . . إلخ.

(حـ) حياة قدماء الشعوب :

المصريون القدامى ، قدماء اليابانيين ، قدماء الصينيين .

٣ — وحدات قائمة على موضوعات متصلة بالصحة :

الأمراض ، أسبابها ، كيفية انتشارها ، أمراض الفلاح ، أمراض المدن ، أهمية الاحتفاظ بصحة الجسم ، المستشفيات ، العلاج . . . إلخ .

* * *

مراجع

الفصل التاسع

1. Ward G. Reeder: Fundamentals of Public School Administration.
2. Bobbit, F. : How to Make a Curriculum.
3. Bruner, H.B. and Statemayer : Rating Elementary School Course of Study.
4. Caswell, H.L. : Curriculum Development.
5. Draper, E.M. : Principles and Techniques of Curriculum Making.
6. Hopkins, L.T. : Curriculum Principles and Practices.
7. Jones, A.J. : Principles of Unit Construction.
8. Spears, Harold : Experiences in Building a Curriculum.
9. Brubacher : A History of The Problems of Education.
10. Saucier : Introduction to Modern Views of Education.

الفصل العاشر

التربية الحديثة فى المدارس التقدمية

العوامل التاريخية

لقد تأثرت التربية التقدمية من الناحية التاريخية باتجاهين أساسيين هما :

١ ـ النزعة الفردية .　　　　　٢ ـ النزعة الاجتماعية .

وسنحاول أن نذكر كلمة عن كل نزعة من هاتين النزعتين .

أما عن النزعة الفردية فنقول : إنه منذ سنوات بعيدة كانت التربية تتأرجح من الاتجاهين : الفردى ، والجمعى ، ولكن الطابع الاجتماعى كانت له الغلبة ، والسيادة فى تلك الأزمة ، فقد كان القدامى ، بوجه عام يعملون على إخضاع الفرد للمجتمع ، وفى ثنايا العصور الوسطى نجد أن التربية كانت تهدف إلى خدمة أغراض سياسية واجتماعية ، ودينية ، وظل الأمر كذلك حتى قيام الحركة الإنسانية فى القرن الرابع عشر ، وهنا فقط نجد أن فكرة الاهتمام بالفرد ذاته قد بدأت تشغل الأذهان وأن جماعة الإنسانيين بدءوا يميلون نحو فكرة النمو الذاتى .

وزعيم الحركة الفردية فى التربية هو بلا شك « جان جاك روسو » ذلك الكاتب الثائر الذى أصدر كتابه « إميل » قبيل قيام الثورة الفرنسية ، فهو يعلى من سلطان الفرد ويعتقد :

أولا : أن الطفل يجب أن يكون نقطة البداية فى كل تربية ، فيجب علينا أن نحرر قدراته ، وأن نسمح له بالنمو دون تدخل من البالغين .

ثانياً : أن مصدر التعلم هو خبرة الطفل العملية واحتكاكه بالبيئة المحيطة به ولذلك لا داعى مطلقاً لتلقين مبادئ الدين أو السياسة أو أية مادة أخرى .

ثالثاً : أن وسيلة التربية هو طريق الحياة ذاتها لا طريق الكتب .

هذا ومع أن « روسو » كان من أنصار النظرية التربوية لكنه لم يمارس التدريس عملياً إلا أن كتابه « إميل » قد ترك أثراً خالداً فى العالم التربوى ، فقد نبه أذهان المربين الذين أتوا بعده ، فبدءوا يطبقون الكثير من آرائه النظرية تطبيقاً عملياً .

وكان من نتاج اهتمام « روسو » بالفرد أن قامت الحركة النفسية فى التربية — تلك الحركة التى تزعمها ثلاثة من كبار رجالها هم « بستالوتزى » و « هربارت » ، و « فروبل » والتى ترعرعت فى النصف الأول من القرن التاسع عشر ، فصبغت المواد الدراسية ، وطرق التربية والتعليم بالصبغة السيكولوجية ، تلك الصبغة التى كانت ترمى إلى تحقيق نمو قوى الطفل ، ومواهبه الشخصية ، كما تأثرت بها معاهد إعداد المعلمين مما جعل علم النفس يتبوأ مكانه من مناهجها ، كما توجه فى نفس الوقت إلى طرق التدريس ، وكان من نتاج هذا التيار السيكولوجى ، وما صحبه من تأكيد ذاتية الفرد أن نشأت مناهج النشاط الحديثة ، وطرق التربية النشطة الفعالة ، التى سبق أن تحدثنا عنها فى الفصل السابق .

ولقد حاول « بستالوتزى » جاهداً ، بعد أن تأثر بآراء « روسو » أن يضع خططاً جديدة لتربية الطفل ، وكان من نتائج جهوده أن وجه الأنظار إلى ضرورة الاهتمام بالأشياء ، تلك الطريقة التى اقتحمت أبواب الولايات المتحدة فى منتصف القرن التاسع عشر ، كما أنه حذا حذو « روسو » فى ضرورة تأكيد وتربية الحواس ، وكان يؤمن إيماناً قاطعاً بأن خبرة الطفل الحسية الفنية هى أكبر مساعد له على هضم التعاريف ، وعبارات الكتب المعنوية ، ولكى يمد الطفل بالخبرات الحسية نجد أنه يلجأ إلى استخدام الأشياء ، والملاحظة المباشرة ، والرحلات ، أما دروس الأشغال اليدوية فقد انتقلت إلى أمريكا من روسيا عن طريق مدرسة الصناعات « الإمبراطورية » بموسكو أو « المدرسة الفنية الإمبراطورية فى موسكو » وكان أول من أدخلها مدرسة « سنت لويس » للإعداد اليدوى سنة ١٨٧٩ ولقد أدخلها « فيلكس آدلر » بعد ذلك بأربع سنوات فى مدرسة الصنائع بمدينة « نيويورك » ، تلك المدرسة التى أصبحت فيما بعد معروفة باسم مدرسة الثقافة الخلقية وفيها كان يتحتم على تلاميذ مرحلة التعليم الأولى أن يمضوا أربع ساعات أسبوعياً فى أعمال بنائية أو إنتاجية ، وكانت عقيدة « آدلر » أن صنع الأشياء ، وابتكارها يجب أن يتمم تدريس الأشياء ، وأن العمل الإنشائى يجب أن يصبح جزءاً هاماً من ملية التعلم.

وأما عن النزعة الاجتماعية فنصرح بأنه إذا كان « روسو » ينعت دائماً بأنه منشئ التربية التقدمية أو الجد الأكبر لها فما ذلك إلا لحرصه الشديد على حقوق الأطفال وقد حذا حذوه فى هذا الاتجاه كثيرون من أمثال « الين كاى » و « تولستوى » ،

و « جرلت » و « ونيكن » ، و « منتسورى » أولئك الذين أكدوا حقوق الطفل بشدة وعنف ، ولم يصرفوا اهتمامهم إلى الاعتبارات الفردية نحسب بل زاد اهتمامهم بالنواحى الاجتماعية أيضاً فى التربية ، وبالمساهمة الاجتماعية وهذه النزعة الاجتماعية التقدمية فى التربية ترجع فى نشأتها إلى آراء « هربارت » وربما كانت وليدة لآراء « فروبل » وكل من هذين المصلحين قد أكد « نمو شخصية الفرد » وشخصية الفرد هذه شيء لا يمكن فصم عراه عن بقية العالم ، ولذلك عارض « هربارت » و« فروبل » « روسو » فى عزلة « إميل » عن المجتمع ، فاتخذ كل منهما التعاون الاجتماعى أساساً لنمو شخصية الفرد ، وهذا الدافع الاجتماعى فى التربية نظر إلى المدرسة على أنها محرك اجتماعى ، فمادة الدراسة ، ومحتوى المادة ، والطرق يجب أن تبنى جميعها حول الحياة الاجتماعية ، وعلى ذلك فبعد أن كان الحساب ، والنحو ، من المواد التى لها القدح المعلى فى المنهج نجد أنه قد شاركتهما مواد أخرى كالتاريخ ، والجغرافيا ، والتربية الوطنية ، والأشغال اليدوية ، وتحت تأثير الدافع الاجتماعى نجد أن العناية قد ازدادت بمظاهر النشاط الجمعية ، كالمشاريع الجمعية ، والحكومة الذاتية والرحلات المدرسية وجمعيات الخدمات وما شاكل ذلك .

وهذا العامل الاجتماعى لم يقتصر تأثيره على المدارس الأولية فحسب بل تعداه إلى المدارس الثانوية والجامعة ، ففيها نجد أن الدراسات الاجتماعية قد اكتسبت قوة ، وزاد اهتمام الطلبة بها ، كما أن معاهد إعداد المعلمين قد شعرت بدورها بأهمية هذا العامل الاجتماعى فاتجهت لا إلى تزويد معلمى المستقبل بالطرق المصطبغة بالصبغة الاجتماعية المنتشرة فى المدارس الحديثة ، بل وجدت أنه لا بد لها من توجيه هؤلاء المدرسين بحيث يتمكنون من فهم هذا المجتمع المعقد ، وكانت نتيجة ذلك أن أصبحت دراسة المجتمع مادة هامة فى معاهد إعداد المعلمين .

وكان من نتاج تأكيد العامل الاجتماعى فى التربية أن اتجهت الأنظار إلى ضرورة البحث فى معنى التربية من جديد ، ولم يعد للهدف القديم الذى كان ينظر إلى « المعرفة » على أنها الغرض الأسمى من التربية أو على أنها تهذيب عقلى أى قيمة الآن ، ونظر إلى التربية على أنها عملية من شأنها أن تساعد قوى الفرد على النمو بحيث تتمكن من ملاءمة نفسها لهذا العالم المعقد المتغير، وقد يغالى البعض أكثر من ذلك ويطالب المدرسة بإعادة تشكيل المجتمع بحيث يصبح مجتمعاً أحسن ، وأرقى من المجتمع الحالى :

صيغ النظرية التربوية بالصبغة الحديثة

لا شك أن « جون ديوى » أشهر فلاسفة التربية من الأمريكان فى العصر الحاضر ، وهو من أشهر المربين الذين شكلوا التربية فى المدارس الأمريكية ، ولد فى سنة ١٨٥٩ فى « برلنجتن » « بفيرمنت » ، وقبل أن يلمع نجمه فى أفق التربية كان يهتم بالفلسفة ففى سنة ١٨٨٠ رحل إلى الغرب الأوسط ليدرس الفلسفة فى جامعات « مينسوتا ومتشجن » وفى سنة ١٨٩٤ اتصل بجامعة « شيكاجو » ، وبقى فيها مدة عشر سنوات قبل أن ينصل بجامعة كلومبيا ، ولقد ظل « ديوى » طيلة هذه السنوات الدراسية الطويلة يقوم بإلقاء المحاضرات ، والكتابة ، والرحلات ، وكان كتابه « الديمقراطية والتربية » أعظم سفر تربوى ، فقد ترجم إلى عدة لغات ، ولقد اعترف قادة التربية بمكانة « ديوى » وزعامته التربوية ، وانتشر صيته فى العالم وكثيراً ما غادر القارة الأمريكية لمساعدة دول أخرى كالصين ، وتركيا ، وروسيا فى مشاكلها التربوية .

أما عن فلسفة « ديوى » فقد بدأها مثالية ثم تحول إلى « البرجماسية » ، ويشار إليه فى أيامنا هذه على أنه تجريبى ، ووظيفة الفلسفة فى نظره ليست فى البحث عن « كيف نعرف العالم » ولكن كيف يمكن سياسة هذا العالم وتحسينه ، ووفقاً لهذا الرأى نجد أنه يرى أن « الفلسفة هى العلم الذى يتناول الصراع الاجتماعى ، لا سيما بين العوامل التى تلعب دوراً فعالاً فى توجيه المجتمع الحديث ونقصد بها الديمقراطية والصناعة ، والعلوم .

فمهمة الفلسفة أن تعمل على توضيح آراء الناس بخصوص الجهاد الاجتماعى والخلقى للعصر الذي يعيشون فيه ، لكى نتمكن من تحقيق هذه النتائج لا بد من علاج المشكلة الفلسفية بالطريقة التجريبية .

أما عن مبادئ « ديوى » التربوية فيمكن أن نلخصها فيما يأتى :

أولا : أن الهدف من التربية هو تهيئة الفرد تهيئة اجتماعية من شأنها أنها تمكنه من المساهمة فى حياة الجماعة ، ومظاهر نشاطها ، فالمدرسة المثالية يجب أن تكون مجتمعاً نشاطياً فعالا ، فيه يتعلم الأطفال عن طريق الخبرة ، وكل من البراجماسى ، والتجريبى يعتقد أن الطفل شخصية دائمة مطردة النمو المتغير .

والمدرسة مجرد وسيلة تساعده على هذا النمو ، وهذا التغير ، وعلى هذا الأساس يمكن أن نقول إن :

١ — التربية حياة ، وليست إعداداً للحياة .

٢ — التربية نمو ، وطالما كان هناك نمو كانت هناك تربية .

٣ — التربية عملية إعادة تشكيل الخبرة المتجمعة .

٤ — التربية عملية ، اجتماعية ، والمدرسة يجب أن تكون مجتمعاً ديمقراطياً .

ولقد تأثر « جون ديوى » فى تفكيره بآراء كل من « فروبل » و « هربارت » بوجه خاص ، وحجر الزاوية فى التربية والتعليم فى مدارس رياض الأطفال الفروبلية هو « النمو » ولقد قبل « ديوى » هذه الفكرة ولكنه نبذ الفكرة المتممة وهى أن النمو هو عملية الكشف عن المواهب ، والقدرات ، والتربية فى نظر « جون ديوى » عملية مستمرة دون أهداف محددة ، ويتفق كل من « ديوى » « فروبل » فى الأمور الآتية :

١ — كلاهما يشجع عنصر الابتكار ولكن بطرق مختلفة .

٢ — كلاهما يشجع التعلم عن طريق العمل .

٣ — كلاهما ينظر إلى المدرسة على أنها مجتمع حى يتمكن فيه الصغار من المساهمة فى مظاهر نشاط الكبار .

والعلاقة التى بين « ديوى » و « هربارت » تتجلى فيما يلى :

١ — يعتقد « ديوى » أن مدرسة « هربارت » يحكمها المدرس ، ولا تهتم بالطفل .

٢ — يعتقد « ديوى » أن مدرسة « هربارت » أبعدما تكون عن الروح الديمقراطية .

٣ — وكلاهما يؤكد أهمية « الميل فى التربية » .

٤ — وكلاهما يؤكد أهمية « الفروق الفردية » .

٥ — وكلاهما يعترف بحاجتنا إلى دراسة الطفل قبل تعلمه .

٦ — وبين الاثنين فرق كبير من حيث الطريقة .

طريقة « هربارت » وتتكون من المراحل الآتية :

١ — التمهيد . ٢ — العرض . ٣ — الموازنة .

٤ — التعميم . ٥ — التطبيق .

طريقة « ديوى » وتتكون من الخطوات الآتية :

١ ــ النشاط .　　٢ ــ المشكلة .　　٣ ــ جمع المادة .

٤ ــ الفروض .　　٥ ــ الاختبار .

ويتبين من دراسة الطريقتين :

١ ــ أن طريقة « هربارت » تؤكد نشاط المدرس ، أما طريقة « ديوى » فتؤكد نشاط التلميذ .

٢ ــ أن طريقة « هربارت » تعمل على أن تنقل ما هو مجهول للطفل ومعروف لدى المدرس إلى الطفل، أما طريقة « ديوى » فتعمل على أن يكشف للتلميذ عما هو مجهول لديه .

فالطريقتان متممتان لبعضهما ، ويمكن استخدامهما فى ميادين مختلفة ، مع أن الطريقة « الهربارتية » تنجح فى الميادين اللغوية ، وفى الأدب وفى التاريخ ، أما طريقة « ديوى » فتنجح فى ميادين الفنون اليدوية ، وفى العلوم .

وفى سنة ١٨٩٦ افتتح « ديوى » مدرسة تجريبية فى «شيكاجو»،وقد شاركته فى ذلك « إليس ديوى » مع لفيف من الجيران ، والمساهمين ، ولقد ثارت هذه المدرسة على الأوضاع التقليدية ، فمثلاً لم تكن هناك مواد دراسية كالمعتاد لدرجة أن بعض النقاد عند زيارتهم لها أيقنوا أنها مدرسة فاشلة لا محالة ولكنها بالرغم من ذلك قد استمرت ، واطرد تقدمها تدريجياً ، ولقد كانت معهداً تجريبياً لمبادئ « ديوى » وإذا كان « إميل » « روسو » رد فعل نظرى ، ضد الحركة الشكلية التقليدية ، فمدرسة « ديوى » التجريبية كانت بمثابة رد فعل عملى ضد نفس الحركة ، ولقد عمد « ديوى » إلى الإكثار من المناقشات مع أعضاء هيئة التدريس ، ومع الآباء ، وكان من منتجات هذه المناقشات بروز أبحاث كتبها « ديوى » عن الطفل ، وعلاقته بالمنهج ، وعن المدرسة والمجتمع ، وهذا وضع أمام المدرسة سلسلة من المشاكل تعمل جاهدة على حلها.

أما تلاميذ المدرسة فكانت تتراوح أعمارهم بين الرابعة والثالثة عشرة ، وقد عمل ناظرها على أن يطبق بها عدة مبادئ ربما كان « فروبل » من أوائل المنادين بها ، كما عملت على تدريب الأطفال تدريباً تعاونياً وتعويدهم الحياة المفيدة فى ظل التعاون .

كما أنها قد آمنت بمبدأ نشاط الطفل فأعرضت عن « الطريقة الهربارتية » التى كانت شائعة فى ذلك الوقت ، والتى أكدت أهمية عرض وتطبيق العالم الخارجى ، كما أنها قد اهتمت « بمنهج النشاط » فصارت تعلم الأطفال القراءة ، والكتابة ، والحساب عن طريق النشاط أى عن طريق التعلم والحياة ، فساد بين جدران الفصل مبادئ التعلم الحى ومبدأ إعادة الخبرة ، ولقد كان هناك نشاط متنوع الأشكال ، يشمل اللعب ، والبناء ، والاتصال بالطبيعة ، والتعبير عن الذات ، واستخدام الآلات وما شاكل ذلك ، وبذلك سنحت الفرصة أمام المدرسة أن تتصل بالحياة ، وأن تصبح مكاناً لنمو الطفل الطبيعى بدلاً من أن تكون مكاناً يتعلم فيه المعنويات ذات الصلة الوثيقة بمستقبل بعيد ، فأصبحت بذلك مجتمعاً مصغراً .

ولم يقتصر الأمر على أن يصبح الطفل« إيجابياً » بدلاً من أن يكون « سلبياً » يعمل بدلاً من أن يسمع ، بل تحول إلى شخصية اجتماعية نافعة ، فعماد المدرسة التعاون بدلاً من التنافس ، وهى تعد أطفالها للحياة عن طريق الحياة ، وكان عليها أن تقدم للطفل « الحياة الاجتماعية » كما هى ، وفى سنة ١٩٠٤ ينتقل « ديوى » من « شيكاجو » ليصبح أستاذاً للفلسفة فى جامعة كولومبيا .

وعلى الرغم من شهرة « ديوى » ، ومن أثره العظيم فى ميدان التربية والتعليم فإنه تعرض لنقد لاذع ، فقد قبل « البراجماسيون » ، « والتجريبيون » آراءه ، ولكنه تعرض لنقد شديد من « الواقعيين » و« المثاليين » ، فالواقع يعتقد أن المهم فى عملية التربية هو الانسجام مع العالم الراهن لا العمل على تغييره وتشكيله ، ومن أجل هذا لم يكن « للواقعى » إلا أثر قليل فى ميدان التربية والتعليم ، أما « الرجل المثالى » فكان أكثر « نشاطاً » ، وإنتاجاً فى هذا الميدان وربما كان « هورن » أشد نقاد « ديوى » فى عدة كتب أهمها كتاب « الفلسفة الديمقراطية للتربية » والرجل المثالى يعتقد أنه ليس من الضرورى أن تكون التربية تحفظية فحسب ، ولا ابتكارية فحسب ولكنها ينبغى أن تكون خليطاً من الاثنين ، فالطفل محتفظ ومفكر فهو يقبل الحقائق الواضحة ، وفى الوقت نفسه يجب عليه أن يتعلم كيف يخلق القيم الجديدة ، والمثالى يرفض رأى « البرجماسى » الذى ينادى بأن التربية هى عملية إعادة تشكيل الخبرة فالإنسان كما يراه المثالى شخصية متحررة ووظيفة التربية عنده هى تشجيع هذه الشخصية الحرة ، كما أنه يعتقد بأن التربية ليست نمواً وملاءمة وإعادة الملاءمة فحسب

ولكنها نمو مطلق وهذا الرأى فى نظر البراجماسى غير عملى أما وليم هـ كلباتريك المعروف فى أمريكا باسم الأستاذ الذى يساوى مليون دولار ، وذلك لأن محاضراته فى كلية المعلمين بكولومبيا قد جذبت إليها عدداً عظيما من المستمعين فقد أشير إليه على أنه من أعظم المفسرين « لجون ديوى » ، ولئن كان هذا الأمر حقيقياً إلا أن « كلباتريك » نفسه قد ساهم مساهمة فعلية فى إعادة تشكيل النظرية التربوية فى العصور الحديثة ، ولقد عشق محاضراته جمهرة المدرسين الذين استمعوا له ، أما هو فقد تأثر بكل من « چيمس » ، و « ثورنديك » وغيرهما واقتنع بأهمية النظام الاجتماعى السريع التغير ، من أجل ذلك نجد أنه ينادى بضرورة أن تصبح المدرسة « مكاناً يتدرب فيه الطفل على الخبرة العملية » .

ولقد بين « كلباتريك » أن التعلم للكائن الحى لا يحدث بمفرده ، فالقط ككل يقبض على الفأر ، كما بين أن للتعلم ثلاثة مظاهر :

١ — مظهر عقلى . ٢ — مظهر جسمى . ٣ — مظهر وجدانى .

فالمظهر الأول (العقلى) يتجلى فى حل المشكلة أما المظهر الثانى فيظهر فى اكتساب المهارة ، وأما المظهر الثالث فيتضح فى الدافع إلى القيام بعمل ما تعلمه الإنسان .

ولقد كان « كلباتريك » من أوائل المدافعين عن « طريقة المشروع » وهى من الناحية السيكولوجية لا تعدو أن تكون تطبيقاً لرأى « جون ديوى » عن العملية التفكيرية ، وهى فى أبسط تعريف لها لا تخرج عن أن تكون نشاطاً مغرضاً يقوم به الإنسان فى ظروف أقرب إلى الظروف الطبيعية ، وطريقة المشروع تعمل على التغلب على شكلية عملية التعلم ، كما تعمل أيضاً على بناء هذه العملية على حاجات الطفل المتعلم ، وكثيراً ما وصفت طريقة المشروع بأنها « وحدة عملية مغرضة تحمل دوافعها الباطنية على ما يأتى :

١ — تحديد الهدف من العمل ٢— توجيه العملية ٣— تنفيذ هذا العمل » .

هذا ولقد قسمت المشروعات إلى عدة أقسام وقد ذكر « كلباتريك » نفسه الأقسام الآتية :

١ — مشروع المنتج ٢ — مشروع المستهلك

٣ — مشروع المشكلة ٤ — المشروع التدريبى

أما « الزورث كولنجز » وهو مرب آخر له فضل عظيم على طريقة المشروع وعلى أساسها فقد قسم المشروعات إلى : مشروعات اللعب ، مشروعات الرحلات ، القصص ، مشروعات الأشغال اليدوية .

ولقد كان الهدف الذى رمت إليه المدارس التجريبية التى استخدمت طريقة المشروع هو كسر تلك الحواجز التقليدية التى أحاطت بالمواد الدراسية . إذ أن الطريقة الهربارتية كان من أهم آثارها أن أخضعت عملية التعلم للاعتبارات الميكانيكية ، وركزت اهتماماً على كسب المعرفة حتى أصبح شحن الذاكرة ، وملؤها بالحقائق هو الشغل الشاغل للمدرسة ، وأصبح الكتاب المدرسى هو محور عملية التعلم ، وكثيراً ما كانت المادة التى تلقن للأطفال أبعد ما تكون عن حياتهم الواقعية ، فلا تمت إليها بأية صلة ، هذا بالإضافة إلى أن الطريقة التقليدية قد رفعت من عنصر إيجابية المدرس ، وسلبية المتعلم ، فما رمى إليه « جون ديوى » ، وغيره لا يعدو أن يكون تحويلاً لبندول التربية من طرف إلى آخر ، فمثلاً لقد كان « كلباتريك » هو أول من أعلن وألح فى أن يدرس الحساب بالشكل الذى نحتاج إليه . أى نقوم بتدريسه بالشكل الذى يجعله متصلاً بالحياة وسيكون من أثر هذه الطريقة أننا نرى مادة الحساب وقد امتدت فشملت ما نتداوله فى حياتنا اليومية .

ومن هنا نتقدم بالقارئ إلى الموازنة بين المدرسة التقليدية ، والمدرسة التقدمية :

إن المدرسة التقليدية قد اهتمت اهتماماً عظيماً بالمادة ، فمنذ الأزمنة القديمة وهى تعنى بتلقين الحقائق ، ولقد كان المصلحون التربويون يثورون بين آن وآخر محتجين على هذا الوضع ، ولكن بالرغم من هذا الاحتجاج فقد ظلت وظيفة المدرسة هى التلقين ، وكان المدرسون يؤمنون بأن التربية معرفة ، وأن المعرفة قوة وبناء على هذا المبدأ كانت عقيدتهم هى تزويد المتعلم بالحقائق ، والتأكد من استيعابه لها ، وتذكرها ، ومما لا شك فيه أن مثل هذه التربية كانت تثقل الذاكرة بعبء حفظ المعلومات الميتة التى لا تسرى فى عودها عصارة الحياة ، ولذلك فقدت وظيفتها الحقيقية ، وقلما كانت مثيرة لتفكير المتعلم أو باعثة على الابتكار ، وكثيراً ما وصفت المدرسة التقليدية بأنها مدرسة المعلومات .

وثمة مواطن ضعف أخرى فى التربية التقليدية نلخصها فيما يلى :

أولاً : لما كانت التربية القديمة لا تهتم إلا بنواحى المعرفة لذلك نجد أنها قد

أهملت شخصية المتعلم إهمالاً كلياً .

ثانياً : أنها حتمت على الطفل أن يكون جهاز استقبال لا أثر له .

ثالثاً : كان عماد التعليم حاستى : البصر ، والسمع ، ولم تهتم التربية التقليدية بالنشاط الذاتى .

رابعاً : كان المدرس فيها هو محور العمل ، والنشاط وكان عليه أن ينظم المادة ، ويعرضها للطفل ، وأن يسرح ، ويقوم بالأسئلة ، ويتقبل الإجابات كما كان عليه أن يقوم بالاختبارات .

خامساً : كانت أسئلة المدرس هى محور عملية التعلم ، أما أسئلة المتعلم ، وإيحاءاته ونقده فلا محل لها ، ولا ضرورة .

سادساً : كانت العلاقة بين المعلم ، والمتعلم علاقة الحاكم بالمحكوم فكانت إرادة المدرس ، فوق كل إرادة ، وكلمته نافذة .

سابعاً : كان مفروضاً على الأطفال أن يتقبلوا السلطة ، سلطة الكتاب أو سلطة المدرس . أو كليهما .

ثامناً : كان يعوز المدرسة التقليدية العنصر الاجتماعى ، فعلى الرغم من نصائح « فروبل » ، وتوصيات « بستالوتزى » لم تتحول المدرسة التقليدية فتصبح مجتمعاً ديناميكياً يشعر فيه كل فرد من أبنائه بالعلاقات الداخلية : فقد حرم على التلاميذ كل ما من شأنه أن يساعد أو يقوى الشعور بروح الجماعة فحرم عليهم التعاون .

تاسعاً : لم تهتم التربية التقليدية بقدرات الفرد ، فلم تقم وزناً أو تلق بالاً إلا للتلميذ العادى أو المتوسط .

عاشراً : كان ينظر إلى التربية على أنها عملية إعداد للمستقبل ، فهى عملية إعداد لحياة الكبار أو البالغين ، وعلى هذا الأساس ابتعدت عن أن تتصل بحياة الطفل بأى شكل من الأشكال .

وعلى الرغم ، من هذه المآخذ السابقة التى أخذت على التربية التقليدية فقد كان لها محاسن لا يمكن إغفالها بأية حال من الأحوال : يذكر بعضها على سبيل المثال لا على سبيل الحصر .

أولاً : أنها قد اهتمت بتشجيع نمو الذاتية الخلقية أو الشخصية الخلقية فى

تلاميذها ، هذا وإن كانت الوسائل التي لجأت إليها فى تحقيق هذا الاتجاه الخلقى قد تعرضت للنقد اللاذع إلا أنها ميزة لا يختلف فيها اثنان .

ثانياً : أن تلقين المعلومات فى المدرسة التقليدية كان تلقيناً دقيقاً وعنصر الدقة لا يمكن إنكاره .

ثالثاً : أنها عمدت إلى تكوين بعض الاتجاهات العقلية المفيدة فى أبنائها ، وإلى تكوين بعض العادات المحترمة ، والمثل العليا المقبولة عندهم مثل بذل الجهد والمواظبة ، والنظام .

مدرسة القرن العشرين

إن مدرسة القرن العشرين أو المدرسة الحديثة ما هى إلا رد فعل ، واحتجاج عملى ضد المدرسة التقليدية ، ومعظم مبادئ هذه المدرسة كان من وضع مصلحين تربويين لا من وضع نفر من رجال التدريس ، ولقد عبر « هورن » عن اتجاه المدرسة الحديثة فى قوله : إن تلك المدارس نظرية عملية وروح ، قبل أن تكون أى شىء آخر . فهى لا تعدو أن تكون « وحدة من النظريات التربوية الحديثة وهذه النظريات أمكن تطبيقها تطبيقاً عملياً إما على وجه الخصوص أو على وجه العموم وهذه النظريات ، وهذا التطبيق العملى يؤكدان حاجات الطفولة كما يؤكدان أيضاً روح الحرية » .

وإن كان من الصعب علينا أن نضع هذه التربية الحديثة تحت المجهر إلا أنه يمكن أن نذكر بعض المبادئ العامة فى مدارس هذا النوع الحديث .

أولاً : الحرية .

ثانياً : النشاط .

ثالثاً : الخبرة هى أساس المنهج .

رابعاً : التعبير الابتكارى .

خامساً : الاعتراف بالفرد .

سادساً : دراسة الطفل والطفولة .

سابعاً : نمو الطفل من جميع نواحيه .

ثامناً : تقليل عنصر المنافسة .

تاسعاً : تعاون المدرسين .

عاشراً : تعاون الآباء .

أما الحرية : فالمدرسة الحديثة أكبر مشجع لها ، وإن اختلفت درجة التشجيع نسبيًّا ، فالمدرسة الحديثة قد اكتسحت جميع أنواع القيود المفروضة عليها من الخارج ، وهدفها الذى ترمى إليه إنما هو إعطاء الحدث الصغير الفرصة للنمو ، وهذا التأكيد فى أهمية الحرية مبنى على نظرية مؤداها أن الحرية تولد التهذيب الذاتى وتشجع على خلق روح حمل المسئولية .

ولقد نعتت المدرسة الحديثة بأنها مدرسة النشاط أو العمل ووظيفة المدرس فى هذه المدرسة هى استثارة نشاط الطفل إذ أن عملية التعلم ، كما يقول « سوس فربير » تحدث فى أثناء التلبية وعلى هذا الأساس يجب أن تكون عملية نشطة فعالة ، فليس المهم فى عملية التعلم مجرد جمع المادة وشحن العقل بالحقائق ، ولكن المهم تطبيقها والانتفاع بها ، وتلاميذ المدرسة الحديثة يبحثون أيضاً عن المعرفة ، مثلهم فى ذلك مثل تلاميذ المدرسة القديمة ، ولكن مع ملاحظة خلاف جوهرى بينهما ، فهم لا يجمعون المادة لذاتها كزملائهم فى المدرسة القديمة ، ولكنهم يجمعونها كوسيلة لشىء آخر ، كما أنهم يجمعون مادتهم لا عن طريق الامتصاص السلبى ، ولكن عن طريق المساهمة ، والتعاون مع غيرهم .

كما تهتم التربية الحديثة باتخاذ الخبرة كأساس للمنهاج ، فمظاهر النشاط الضرورية الحيوية التى يتطلبها المجتمع أصبحت موضع الاعتبار والأهمية .

فالاتجاه الحديث ينظر إلى المدرسة على أنها كائن اجتماعى حىّ ، تتمثل فيها مظاهر حياة المجتمع الخارجى ، ولذلك نجد المدارس وقد زودت بمصارف ومصالح للبريد ، ومخازن مدرسية ، وصحف ، هذا بالإضافة إلى الجمعيات ، والأندية . . إلخ كما سمح للأطفال فيها بمناقشة مشاكلهم ، وتبادل المعرفة مع زملائهم كما شجعت المدرسة الحديثة على نظام الحكم الذاتى وحطمت حواجز العزلة المدرسية وسمح للأطفال بالاحتكاك بالمجتمع وبالقيام بزيارات للأحياء الفقيرة ، وللمصانع ، وللمكتبات ، وللمنازل ، وللحوانيت وللمؤسسات التجارية الكبرى ، وما شاكل ذلك ، والمدارس فى تنفيذها لهذا المنهج الاجتماعى إنما تسيرها نصيحة « جون ديوى » القائلة إن المعرفة الجديرة بأن تسمى بهذا الاسم والتى تدرب العقل وتجعله مثمراً يجب أن يكون

مصدرها مستمداً عن طريق المساهمة فى مظاهر نشاط الحياة الاجتماعية .

والتربية الحديثة تشجع أيضاً عنصر النشاط الابتكارى ، فالتمثيليات بما فيها من إنتاج الروايات ، وتمثيلها وكتابة القصص وتلاوتها ، ومحاضرات التلاميذ ، وكلها أمور تشجعها المدارس الحديثة وفيها ألوان من الفن والموسيقى والرقص ، تستخدم ذلك لتشجيع عنصر التعبير عن الذات وبأخذها بمبدأ اللعب والتوقيع والأشغال اليدوية ، لا تهدف إلى إخراج فنيين أو ممثلين أو موسيقيين أو صناع ، ولكنها تهدف إلى جعل التربية تربية شاملة بقدر الإمكان وداعية إلى الابتكار ومشجعة له .

وتقيم المدارس الحديثة وزناً للفرد ، وهذا الاتجاه لا يتعارض مطلقاً مع النزعة الاجتماعية المنشودة فكل تلميذ فى المدرسة الحديثة ينظر إليه على أنه وحدة قائمة بذاتها يحتاج إلى علاج ومعاملة خاصة فالمدرسة الحديثة مهتمة بالتعليم الفردى ، والتربية الفردية ، كما تشجع التفكير الفردى ، ولذلك فمناهج الدراسة فيها مرنة طالما كانت هناك اعتبارات فردية جديرة بالتربية مراعاتها .

وينعت القرن العشرون بأنه « قرن الطفل » ولا غرابة بعد ذلك أن ينعت بعض المفكرين من كبار رجال التربية ، التربية فى المدرسة الحديثة بأنها مركزة حول الطفل ولقد نعتها مربو الألمان باسم « عصر الطفل » على أنها حركة تربوية تبدأ من الطفل ، وتتجه إلى الخارج ، ومضمون هذا الكلام عامة أن التربية تتشكل وفقاً لحاجات الطفل وطبيعته وإذا كان الأمر كذلك كان من الضرورى جداً أن نفهم الطفل فهماً حقيقياً ، فحاجتنا لفهم الطفل وطبيعته هى التى ألهبت الحركة العلمية الحديثة لدراسة الطفل جسمياً ، وعقلياً ووجدانياً .

فالتربية الحديثة تؤمن بالنمو الشامل للطفل من جميع نواحيه اجتماعياً وطبيعياً ووجدانياً وعقلياً ، ومن هذا يتجلى لنا أن مهمة المدرسة مهمة قاسية متشعبة الأطراف ، فهى تعمل على تحسين حياة الطفل بقدر الإمكان .

أما عنصر المناقشة فلم يصبح له مكان فى مدارسنا الحديثة ، فالمناقشة كدافع للعمل أصبح مبدأ غير مقبول ، وبعض المدارس الحديثة قد ألغى نظام الجوائز والمكافآت والمداليات ، والدرجات ، وأصبح تقدم الطفل يقاس فيها بالموازنة بين عمله هو ، وبين المستوى الذى وصل إليه .

ولا يقتصر عمل المدرس فى المدرسة الحديثة على نشاطه بين جدران فصله بل

يمتد فيشمل ما هو أبعد من ذلك ، فنى بعض المدارس يساهم فى عمل المنهج ، وفى الإدارة المدرسية ، كما أنه يساهم فى المجتمع المدرسى مساهمة اجتماعية فعالة ، ويعمل على تقدمه وتقوية الروح الاجتماعية بين جدرانه ، كما يساهم أيضاً فى الحركات السياسية والاجتماعية والاقتصادية التى تدور حوله .

أما الآباء فقد فتحت المدارس الحديثة أبوابها مرحبة بهم بعد ان كانت المدرسة التقليدية تنظر إليهم كآفة للتربية والتعليم ، فالمدرسة الحديثة تخصص أسابيع للآباء تفتح فيها الأبواب للزائرين ، فيحتك بهم المدرسون ويبصرونهم بأهداف المدرسة وطرقها فهى مدينة بفكرة التعاون مع المنزل ومشاركة الاثنين فى أعباء تربية الطفل ، وبدون التعاون بين الاثنين فشل الطفل فى مستقبله وغير ذلك نجد أن المدرسة الحديثة تشجع اجتماع المدرسين بالآباء بين آن وآخر .

وسوف نزيد القارئ توضيحاً لنواح أخرى من مميزات المدرسة الحديثة التى تمخضت عنها التربية التقدمية ليرى كيف كانت غريبة أول أمرها فى بلادنا وكيف أصبحت بعد نضوج الوعى التربوى ، محببة إلى نفوس المجتمع ، زاخرة بخلاصة أبناء وطننا العزيز .

المدارس التقدمية فى مصر

سنحاول أن نمر مراً سريعاً على نظام المدارس النموذجية فى مصر فنعرض فى عجالة سريعة لمحة عن تاريخ نشأتها ونتناول ما تمتاز به هذه المدارس من آراء تقدمية نوضح فيها الدور الإيجابى الذى يقوم به التلميذ فى هذه المدارس سواء أكان هذا الدور داخل جدران الفصل أم خارجه ثم نبسط أمام القارئ تجربة الحكم الذاتى التى أثبتت نجاحها فى نظام الأسرة وفى إدارة مجالس الفصول إلى آخر ذلك .

(ا) لمحة تاريخية عن نشأة المدارس النموذجية فى مصر :

كان من الضرورى أن تخضع نظم التربية والتعليم فى مصر للتطور ، ذلك التطور الذى خضعت له الحياة بأسرها . وكان من نتائج ما لحق بنظم التربية والتعليم من تغيير فى جميع أنحاء العالم أن تأثرت مصر بمثل ما تأثر به غيرها وقامت حركة التجديد والتجريب فى مدارسنا ، وكان قد انقضى من القرن العشرين ثلاثون عاماً عاشت فيها التربية التقليدية مسيطرة على مدارسنا المصرية ففى سنة ١٩٣٢ بدأت

حركة التجريب تتوالى على التعليم خارجة من حصن التجارب ومعقل الأفكار التربوية الحديثة : معهد التربية للمعلمين بالقاهرة . إذ قام أستاذ من أساتذته بتقديم اقتراح للوزارة يرجو فيه السماح للمعهد بإنشاء فصول تجريبية تلحق بمعهد التربية ، وقد ناشد الأستاذ إسماعيل القبانى الوزارة أن تمنح المعهد شيئاً من الحرية فى رسم مناهج هذه الفصول وخطط الدراسة فيها ونظام التعليم بها فوافقت الوزارة فى ذلك الحين على هذا الاقتراح وبدأت الفصول التجريبية عملها فى أول تلك السنة الدراسية ، وقد قامت صعوبات كثيرة فى وجه المدرسة سببها تسميتها بالتجريبية فقد كرهها الآباء فى ذلك الوقت وخافوا أن يصبح أبناؤهم موضعاً للتجريب فلم يلتحق بهذه المدرسة إلا أبناء الطبقة الفقيرة فى البيئة المحيطة بها وقد أغراهم على هذا الالتحاق مبدأ المجانية الذى شجعته هذه الفصول فى الوقت الذى كانت فيه بقية المدارس بمصروفات .

ولم يلبث أن تغير الحال غير الحال وتغير الاتجاه العقلى عند الآباء عن هذه المدرسة عندما شاهدوا نوع الدراسة فيها وألوان النشاط العلمى والثقافى والرياضى والاجتماعى ، الأمر الذى لم يعهدوه فى المدارس التقليدية ، وقد زاد إقبالهم عليها عندما ظهرت نتيجة امتحان الشهادة الابتدائية فى سنة ١٩٣٥ ونجح جميع التلاميذ فكان لهذا النجاح الأثر الأكبر فى جذب الآباء والأبناء إلى هذه الفصول .

وقبل أن ننتهى من العرض التاريخى لهذه المرحلة يجدر بنا أن نذكر أهم المبادئ التربوية الحديثة التى نفذها الأستاذ إسماعيل القبانى فى هذه الفصول التجريبية والتى آتت أكلها وأنتجت هذا الإنتاج الطيب .

لقد بين فى مذكرته أن الغرض من إنشاء هذه الفصول التجريبية هو تطبيق أحدث المبادئ التى وصل إليها المفكرون فى التربية .

وقد طبقت المبادئ الآتية نذكرها للقارئ ملخصة من كتاب « دراسات فى مسائل التعليم » للأستاذ إسماعيل القبانى :

١ — ربط مناهج هذه الفصول بحياة الطفولة .

٢ — تشجيع الطريقة الفاعلية فى التعليم .

٣ — تطبيق طرق المشروعات .

٤ — تشجيع الألعاب الرياضية والنشاط المدرسى بألوانه المتعددة .

٥ — وضع خطة جديدة للدراسة أصبح فيها للموسيقى وللمشروعات وللسينما وللرياضة البدنية ولفلاحة البساتين والأشغال اليدوية مكان مرموق .

٦ — تنظيم الفصول على أساس التجانس فى القوى العقلية ، وأن تجرب فيها مناهج مختلفة وأساليب متنوعة حتى نتبين نوع التعليم الذى يصلح لكل فئة من الفئات . واتخذ المربى الكبير قياس الذكاء أساساً لهذا التقسيم .

٧ — تقييم تلاميذ الفصول للوقوف على قوتهم وتحصيلهم وفى نهاية نصف كل سنة كانت تجتمع جمعية مدرسى الفصل الواحد للحكم على كل تلميذ وفقاً للأمور الآتية :

(ا) درجة اختبار الذكاء .

(ب) درجات الاختبارات التى أجريت فى الفترة الأولى من السنة الدراسية .

(حـ) رأى مدرسى المواد المختلفة فى كل تلميذ .

٨ — تشجيع مبدأ الحرية المنظمة والعمل على إيجاد رأى عام بين التلاميذ يؤمن بالحق والأخلاق الطيبة ، وتشجيع نظام الأسر .

٩ — مراعاة الفروق الفردية والعناية بكل تلميذ على حدة .

١٠ — تشيع الاتصال بأولياء الأمور وربط المدرسة والبيت برباط وثيق .

وكان لنجاح هذه المبادئ الأثر الأكبر فى إحداث الشىء الكثير من التطور فى عقلية القائمين على أمور التربية والتعليم ومما يثبت نجاح التجربة أن مناهج الفصول التجريبية التى أجريت بها كانت نبراساً اهتدى بهديه واضعوا المناهج للتعليم الابتدائى فى سنة ١٩٣٥ كما أن المدارس المحيطة بالفصول التجريبية بدأ يتسرب إليها الكثير من الأفكار الحديثة فى نواحى التربية الاجتماعية والنشاط الرياضى ونظام الأسر.

(ب) المرحلة الثانية فى التجريب :

على أن النصر والنجاح الذى أحرزه الأستاذ القبانى فى الفصول التجريبية سابقة الذكر شجعه على أن يطالب بالسماح له بإجراء تجربة لتطبيق مبادئ التربية وأساليبها فى مرحلة التعليم الثانوى فوافقت الوزارة وأنشأت مدرسة فاروق الأول الثانوية النموذجية بالعباسية سنة ١٩٤٩ .

وسنحاول أن نلخص أهم المبادئ التى رغب الأستاذ القبانى فى تطبيقها فى تلك المدرسة مستلهمين روح التلخيص من مذكرته التى رفعها إلى وزير المعارف فى شهر

يوليو سنة ١٩٣٧ – أما المبادئ التى ذكر أنه ينوى السير عليها والتى طبقها فى تلك المدرسة فهى :

١ – تجانس عمر التلاميذ فى فرقة السنة الدراسية الواحدة .

٢ – تقسيم الفرق الدراسية ونظام الانتقال من فرقة إلى أخرى على أساس التفوق الدراسى مع مراعاة درجة الذكاء .

٣ – مبدأ تقييم التلاميذ على أساس مرونة نظام الامتحانات وتعدد الاختبارات الفترية وعقد جمعية عمومية من مدرسى كل فصل للحكم على كل تلميذ .

٤ – تنويع خطة الدراسة ومناهجها ، وذلك بتخصيص جزء من وقت الطالب المدرسى لدراسة مشروعات مأخوذة من الحياة العملية وجعل هذه المشروعات محوراً لربط مواد الدراسة وعدم الاقتصار على الكتب كمراجع دراسية بل اتخاذ السينما والصحف والجرائد والرحلات كمصادر للمادة ، والاهتمام بالمواد العملية كالفلاحة والكتابة والأشغال اليدوية والعناية بالفنون الجميلة للإفادة منها فى وقت فراغ التلميذ وإتاحة الفرصة للتنفيس عن نفسية الشباب وإعلاء الغرائز الجنسية والاهتمام بالكيف قبل الكم .

٥ – تشجيع مبدأ النشاط الذاتى فى طرق التعليم فنشجع التلميذ على أن يعد المعلومات بنفسه بالرجوع إلى المصادر وجمع المادة وترتيبها واستخلاص النتائج فالتلميذ يسعى إلى المعلومات لحاجته إليها فهو كائن حى نشط .

٦ – تشجيع الروابط التى تربط المدرسة بأولياء الأمور فتكسب المدرسة معاونتهم لها بكل الوسائل وذلك عن طريق الاتصال بهم وعقد اجتماعات لهم وعرض المشاكل عليهم وفتح أبواب المدرسة لهم فى الأيام المدرسية للاطلاع على نتائج مجهودات أبنائهم وتحبيذ زيارة المدرسين لتلاميذهم فى منازلهم للوقوف على أحوالهم .

المرحلة الثالثة

وفى سنة ١٩٣٩ سمحت الوزارة للمعهد بعد أن اطمأنت إلى التجارب فى [التعليم الابتدائى والثانوى بتجربة النظام] الجديد فى بيئة أرقى من بيئة الفصول التجريبية فافتتحت المدرسة النموذجية الابتدائية بحدائق القبة وقد أقبل عليها التلاميذ وهم من بيوت غنية بتراثها الثقافى والمادى وقد لاقت هذه المدرسة نجاحاً عظيماً مما حدا

بالكثير من أولياء الأمور إلى مطالبة الوزارة بإنشاء فصول ثانوية بدأت ملحقة بالمدرسة الإبتدائية النموذجية ثم لم تلبث أن استقلت كمؤسسة قائمة بذاتها فى سنة ١٩٤٢ .

وقد اتبعت هذه المدرسة المبادئ الأساسية التى وضعت لمدرسة فاروق الأول الثانوية — سابقاً — وإسماعيل القبانى الثانوية حالياً ، مع فارق واحد هو التوسع فى المشروعات والنشاط الرياضى الحر .

ولما رأت الوزارة شدة إقبال أولياء الأمو ر والتلاميذ على هذا النوع من المدارس النموذجية التى ثبت نجاحها ، بدأت تخفيفاً للضغط على المدارس النموذجية بحى القبة فى تحويل مدرسة الأورمان الابتدائية إلى مدرسة نموذجية فى سنة ١٩٤٥ ثم ألحقت بها قسماً ثانوياً لم يلبث أن استكمل فرقه الدراسية سنة ١٩٤٨ .

وفى سنة ١٩٥٠ استقل القسم الثانوى عن القسم الابتدائى ، على أن نجاح المدارس النموذجية فى القاهرة شجع معهد التربية العالى للمعلمين بالإسكندرية مطالبة الوزارة بفتح مدرسة ابتدائية ثانوية نموذجية تلحق بالمعهد فوافقت الوزارة وفتحت فى سبتمبر سنة ١٩٥٠ للقيام ببعض التجارب التربوية ولقد أشرف المعهد على هذه المدرسة إشرافاً أدى إلى نجاحها نجاحاً عظيماً حتى أصبحت الأولى فى امتحان شهادة الدراسة الإعدادية الذى أجرته المنطقة فى سنة ١٩٥٥ هذا على الرغم من اتباع نظم التربية التى تتيح للتلميذ فرصة التمتع ومزاولة جميع مظاهر النشاط الرياضى والاجتماعى وفى ٣ / ٤ / ١٩٥٥ صدر قرار وزارى رقم ١٧٦ بشأن إنشاء مدرسة ابتدائية تجريبية نموذجية يشرف عليها معهد التربية للمعلمين بالإسكندرية وفتحت المدرسة فعلاً وبدأت تعمل مستلهمة خطتها ومناهجها وطرقها من وحى التربية الحديثة وظهرت عليها تباشير النجاح والتوفيق بفضل الجهود التى يبذلها الأساتذة المشرفون على هذه المدرسة متعاونين مع ناظرة المدرسة وأعضاء هيئة التدريس بها اللائى وهبن العمل قلوبهن مؤمنات برسالة العهد الجديد فى خلق جيل من الأبناء يقدس مصلحة الجماعة ويتفانى فى خدمة وطنه .

المبادئ الرئيسية التى تسير عليها المدارس النموذجية فى مصر

يمكن أن نلخص المبادئ التى تتحكم فى سير الدراسة بالمدارس النموذجية فى مبدأين رئيسيين :

الأول : داخل جدران الفصل ، يطبق مبدأ الإفادة من نشاط التلميذ وفاعليته

الثانى : خارج جدران الفصل ، يطبق مبدأ الحكم الذاتى للتلاميذ فى أوسع معانيه ، وسنتناول كل مبدأ بالإيضاح . . .

أولا : مبدأ فاعلية التلميذ :

إذا استعرضنا العيوب ومواطن الضعف التى يئن تحت عبئها التعليم فى مصر ، وجدنا أن هناك عيباً شائعاً هو أن العلم الذى نلقنه لأولادنا فى مدارسنا التقليدية ليس علماً وظيفياً ، ونقصد بهذا أنه خال من عنصر الحيوية : خال من عنصر الهدف فهو تعليم آلى شعاره ، كلام وطباشير : على أنه مما يخفف عنا ثقل هذا العبء أن هذا العيب ليس عيب التعليم فى مصر وحدها بل هو حصيلة التربية التقليدية ومنتج من نتاج التعليم التقليدى فى جميع البلاد ولكن خطورته بدت واضحة فى مصر لكل ذى عينين .

إذاً : لكى نتحاشى هذا العيب الأكبر ولكى تصبح عملية التربية والتعلم عملية منتجة لابد أن ننفث فى تعليمنا من روح الحياة ، لا بد أن ننفث فى التعليم من روح العمل ، ولا بد أن يكون هناك هدف واضح أمام الطفل وأمام المدرس ، فالوظيفة الأساسية لعملية التعلم هى أن نوفر للطفل بيئة غنية بالمؤثرات التى ترتبط أشد الارتباط بحاجاته النفسية ، والتى تحرك فيه الرغبة الدفينة إلى العمل ، وأن نعمل على توجيه نشاطه فى الاتجاهات التى تتلاءم وحاجات المجتمع : وكان من نتائج هذا ، أن نادى قادة الحركة التربوية بضرورة الإفادة من طريقة المشروعات ، تلك الطريقة التى سبق أن تناولناها بالشرح والتفصيل فى الفصل السابق .

ولما كان المشروع فى أبسط معانيه ، عملا مبنياً على مشكلة بحيث يتم هذا العمل فى الظروف الطبيعية وجدنا أن شعار هذه الطريقة ، وأساسها هو مساهمة التلميذ مساهمة فعالة فى حل المشكلات التى تعترض المشروع .

على أننا لاحظنا فى ثنايا تطبيق طريقة المشروع . أن هناك فائدة عظيمة برزت أثناء العمل وهى ، نمو اللغة القومية عند أطفال المشروع ، فالطفل إبان تطبيق طريقة المشروع يتمكن من القراءة والكتابة والحوار والمناقشة نتيجة لشعور باطنى بالحاجة الملحة التى يتتبعها أثناء تنفيذ هذا المشروع .

فهو يقوم بكتابة الخطابات ويتلو ما كتبه على زملائه ويستمع إلى حكم الرأى

العام ، ويناقش هو وزملاؤه هذا الحكم ، كما أنه بدوره يستمع إلى كتابات غيره ويناقشهم ويحكم عليهم ، ويحفظ الأغانى والأشعار المرتبطة بالمشروع ويقوم بإلقاء محاضرة عن المشروع ، وقد يساهم فى الكتابة فى مجلة الفصل أو المدرسة عن المشروع وتكون النتيجة ازدهار اللغة القومية وانطلاق ألسنة التلاميذ بها دون اعوجاج أو لحن . . .

على أن النجاح اللغوى الذى ثبت من تطبيق طريقة المشروع دعا القائمين بأمرها إلى الإفادة من روحها فى تقوية الأبناء فى لغتهم القومية التى هى أكبر عنصر من عناصر ربط الأمة بعضها ببعض فلجأوا إلى استخدام الوسائل الآتية :

أولا : التمثيل فى خدمة اللغة :

اعتادت المدارس النموذجية فى خطة دراستها أن يكون مجموع الدروس الأسبوعية لمادة اللغة العربية فى أى فرقة دراسية أكثر من مجموعها فى المدارس العادية فزادت حصتين فى معظم الفرق الدراسية خصصت إحداهما للتمثيل : والهدف من إقحام التمثيل داخل جدران الفصل فى المدرسة النموذجية إنما هو خدمة اللغة القومية : يختار الأستاذ رواية تمثيلية تتناسب مع مستوى التلاميذ العقلى وتكون من الروايات ذات الأثر الخلقى أو الدينى ، يوزع الأستاذ أدوار الرواية على التلاميذ حسب قدراتهم ومواهبهم على أن يشترك فى الرواية كل تلاميذ الفصل .

وبدلا من أن يطالع التلاميذ فى كتب المطالعة التقليدية باستمرار فنحن نبعدهم عن جوها حصة واحدة كل أسبوع فإذا التلاميذ يقبلون عليها راغبين متحللين من التزمت والتقييد الملازمين لحصص المطالعة العادية منطلقين من عقالهم ومعبرين عن شخصياتهم بالحركات والألفاظ ، متقمصين شخصيات أبطال الرواية ، وفى هذا أثر كبير فى تقويم ألسنتهم وتعويدهم الشجاعة فى المواقف الحيوية ، وما الحياة سوى روايات مختلفة تطالعنا صباح مساء .

ثانياً : حصص الأخبار :

وخصصت الحصة الثانية كل أسبوع للأخبار .

وفى هذه الحصة يسمح لكل تلميذ أن يقرأ ما سجله فى كراسة الأخبار مما قرأ أو سمع أو شاهد فى نزهته أو زيارة أقربائه وأصدقائه إلخ فيقص هذا على إخوانه ، ولهم أن يناقشوه فى خبره ويعلقوا عليه ، وهذا من شأنه أن يعودهم القدرة على التعبير

الصحيح ، وحرية المناقشة والنقد والانطلاق : فهم يحيون فى المدرسة عن طريق الحياة نفسها .

ثالثاً : مجلة المدرسة :

ليست المجلة المدرسية وسيلة للدعاية ومسرحاً لصور مختلفة لناظر المدرسة وهيئة التدريس بها تنشر أحاديثهم وتعلن عن مجهوداتهم على حساب التلميذ . لا بل المجلة فى المدرسة النموذجية صورة حية للتلميذ يصمم بريشته رسومها ويكتب مادتها ويشارك فى تسميتها ، وتبويبها ويختار موضوعاتها فى حرية وصراحة ، يدون فيها صور الحياة المدرسية وغير المدرسية كما يراها بمنظاره الصغير وفكرته الأولية فنطالع على صفحاتها ما خطته يد التلميذ وزملائه من مقالات أو فكاهات أو أخبار عن المشروعات ووصف الرحلات ، فهى منبر حر يقف عليه كل تلميذ فينتقد أستاذه ومدرسيه فى حرية وطلاقة ومن هذه الدائرة الضيقة ينفذ إلى المجتمع الأكبر فيتناوله بالنقد والتوجيه كما يراه هو ولا يغرب عن الذهن مما يجنيه التلميذ عن طريق المجلات من القدرة على التعبير الصحيح وانطلاق القلم فى الكتابة الحرة فهى خدمة خفية للغتنا القومية .. ومجال فسيح للنقد ورقى القلم واللسان بين أسرة المجلة .

والمجلات المدرسية أنواع : مجلات خاصة بكل فصل ، ومجلات خاصة بكل فرقة دراسية ، ومجلات خاصة بكل أسرة فى المدرسية ، ومجلات خاصة بالمدرسة كلها ، والمجلات المدرسية على هذه الصورة سوق رائجة ومعرض صامت لأفكار التلاميذ وكتاباتهم فى مختلف شئون الحياة .

رابعاً : المناظرات والمحاضرات :

تشجع المدارس النموذجية أبناءها على تناول مشكلات الحياة ومشكلات المدرسة مبسطة فى شكل محاضرات ومناظرات يلقيها أبناؤها . على مسمع ومرأى من بقية زملائهم وقد تلحقك الدهشة إذا ما رأيت طفلا لا يتجاوز سنه الثانية عشرة ، يقف موقف الرجولة عند مناظرة زميله أو عند إلقاء محاضرة هو الذى أعد مادتها ورجع إلى مصادر المعرفة بنفسه وألقاها فى تؤدة واتزان وبلسان عربى فصيح لا تعوزه الحجة ولا تخونه الذاكرة يحتال ليهزم خصمه بالأدلة القاطعة ويجمع أجزاء الموضوع ويبسطها دون تكلف أو تصنع . . فترى فى قاعة المحاضرات النموذجية صورة للندوات الأدبية بأجلى معانيها غاصة بالمحاضرين والمناظرين

والمستمعين الصغار الأبرياء فتقوى قدرتهم على التعبير الصحيح ، وتمارس ألسنتهم الانطلاق باللغة السلمية ، فتظهر مواهب التلاميذ العقلية خلال هذه الندوات الحية المعبرة .

خامساً : « الألعاب التدريبية » :

إن نفس الطفل نزاعة إلى المرح واللعب بطبيعتها تواقة إلى إتاحة الفرص ، إلى هذا اللون المحبوب من النشاط ولقد فطنت المدارس النموذجية إلى استغلال اللعب فى خدمة اللغة القومية من وراء ستار لا يشعر به الطفل إلا إذا جنى ثماره وعلى سبيل المثال :

يقف المدرس بين تلاميذه على هيئة حلقة فى الفناء لتكوين جمل فعلية فعلها أمر ، فيقول المعلم أنت قائد فى الميدان ورأيت العدو عن يمين جندك فمره بما ترى فيقول التلميذ بشجاعة القائد ، احمل سلاحك : تقدم . . . اضرب العدو . . . قف . . . انبطح على الأرض . . . اضرب على بعد ٢ كيلو . . . إلخ . . .

يخرج الطفل من هذه اللعبة فى فصاحة الجندى وشجاعته ... وفى نفس الوقت يعرف كيف يعبر التعبير السليم بكل بساطة .

سادساً : بطاقات القراءة الصامتة :

لا شك أن القراءة الجهرية فيها قيود كثيراً ما تقف حاجزاً دون انطلاق التلميذ فى القراءة فإنه يخشى اللحن ، ويخاف الخطأ أما القراءة الصامتة ، ففيها مجال فسيح لينطلق التلميذ ببصره فقط فيوجه اهتمامه إلى المعنى لا إلى اللفظ كما فى القراءة الجمهرية . والقراءة الصامتة لو اعتمدت على ألوان مختلفة من اللعب كانت أجدى وأنفع ، لخدمة اللغة وتقويم لسان التلميذ وتنمية ملكة الفهم فيه وعلى سبيل المثال . نعد بطاقات لتكوين الجمل الاسمية من مجموعتين الأولى وتشمل المبتدآت والأخرى وتشمل الأخبار ويقسم التلاميذ إلى مجموعات للعب الورق ، فيكسب التلميذ البطاقة التى تكمل مع بطاقته جملة مفيدة مثل : قائد ثورة مصر الرئيس جمال عبد الناصر ، وهكذا يقضى التلاميذ وقتاً طيباً فى لعبة مسلية كلعبة الورق . وهى كذلك مجال لتفكير التلميذ وغير ذلك كثير : يقف التلاميذ صفين فيتسابق صاحب المبتدأ مع صاحب الخبر إلخ ذلك مع القراءة الصامتة المجدية عن طريق اللعب والمرح .

ويراعى فى هذه البطاقات ما يأتى :

١ – أن تكون مناسبة لمستوى عقول التلاميذ .

٢ – أن تكون متحدية لتفكيرهم .

٣ – أن تشتمل على ألغاز ترغب التلاميذ فى القراءة .

٤ – يراعى فيها التنويع المرغوب حتى لا يسأم التلاميذ .

مبدأ الحكم الذاتى

الحكم الذاتى وسيلة من الوسائل التى تلجأ إليها المدارس النموذجية لتربية أبنائها تربية وطنيةمن نوع معين يتفق وحاجات المجتمع الديمقراطى ؛ فالديمقراطية الحقة تستمد قوتها من قوى أفرادها ولذا فإنها لا يمكن أن تحيا إلا إذا ظهرت فى معظم أفراد المجتمع تلك الصفات التى تعتبر أساساً من بناء الديمقراطية ، وهى روح التعاون واستعداد الفرد لتحمل المسئولية : ومما لا شك فيه أن هذه الصفات الأساسية للديمقراطية لا تنشأ نتيجة محاضرات أو دروس تلقى على الأولاد ، ولكنها تتكون نتيجة تدريب عملى نأخذ أطفالنا به الهوينى ، وبإعطائهم الجرعة المناسبة فى المرحلة المناسبة .

ونقصد بالحكم الذاتى بالمدرسة ذلك النظام الذى يتيح للتلميذ الفرصة الحقيقية لممارسة تحمل المسئولية ، وللمساهمة فى حياة التلميذ الخاصة داخل الفصل وخارجه بين التلاميذ بعضهم وبعض وبين التلاميذ وأساتذتهم ، وفى ضوء هذا التعريف يمكننا أن نرى داخل دائرته كافة أوجه النشاط الإيجابى الذى يقوم به التلاميذ برضى المدرسة وتحت إشرافها :

وسنحاول أن نقسم الدور الذى يقوم به التلميذ متعاوناً ، ومتحملا للمسئولية داخل المدرسة النموذجية فى مظاهر النشاط الآتية :

١ – النشاط الرياضى ٢ – النشاط الثقافى ٣ – النشاط الاجتماعى

النشاط الرياضى فى المدرسة النموذجية :

تهتم المدارس النموذجية بالتربية الرياضية فهى من أهم الدعائم التى تقوم عليها المدرسة ، وهى حق من حقوق كل تلميذ ، على أن هذا النشاط الرياضى لا يقتصر على حصص التربية البدنية التقليدية ، ولكنه بالإضافة إليها يشمل نوعين هامين :

١ – نشاط رياضي منظم　　　٢ – نشاط رياضي حر

وتشجيعاً لمبدأ الحكم الذاتى فى المدرسة تتبع المدارس النموذجية مبدأ تقسيم تلاميذها إلى أسر فهى تأخذ بالنظام المعروف فى مدارس إنجلترا بنظام الأسر ، والأسرة فى المدارس النموذجية تقسم أبناءها تقسيما طوليًّا من أرقى الفرق الدراسية إلى أبسط هذه الفرق ، فالأسرة فى المدرسة النموذجية تضم مجموعة من تلاميذ الفرقة الرابعة الإعدادية والثالثة والثانية والأولى ، وتقسيم المدرسة إلى أسر يخضع لعدد تلاميذ المدرسة ككل فيتدرج التقسيم من أسرتين إلى أربع وهو الحد الأقصى لعدد الأسر فى المدرسة ، وإذا وصل عدد أفراد الأسرة إلى مائة طالب قسمت إلى أسرتين ، واحدة للصغار وأخرى للكبار .

ففى بداية العام الدراسى تجتمع هيئة التدريس برئاسة ناظر المدرسة لاختيار عمداء الأسر الذين تتوافر فيهم المميزات الآتية :

١ – الحب والعطف ، وتوافر البذور الإنسانية .

٢ – القدرة على حل المشكلات ومواجهتها .

٣ – القدرة على مزاولة النشاط الرياضى والثقافى .

٤ – الميل إلى العمل والتحمس له والإنتاج .

٥ – الإلمام بالخدمات العامة والأمراض النفسية ومشاكل الشباب .

فإذا ما توافرت هذه المميزات ينتخب على أساسها عمداء الأسر ، وبمجرد انتهاء عملية الانتخاب فى بداية العام ، يبدأ العميد بمزاولة نشاطه ويمكن تلخيصه فيما يأتى :

١ – يجتمع مع بقية العمداء لتقسيم المدرسة إلى أسر على الأساس الطولى السابق الذكر بحيث تتمثل فى كل فصل الأسر المكونة منها المدرسة .

٢ – يقوم العميد مباشرة بجمع أعضاء الجمعية العمومية لأسرته .

٣ – الإشراف على عملية الانتخابات بالأسرة .

٤ – أن ينشئ له سجلا خاصًّا لنشاط الأسرة فى مختلف نواحيه الرياضى والثقافى والاجتماعى .

٥ – أن يخصص سجلا لكل تلميذ يدون فيه المعلومات الخاصة بهذا التلميذ عن النواحى المختلفة مستعيناً فى ذلك بمختلف أساتذة المدرسة كل فيما يقوم به .

٦ – وعميد الأسرة وظيفة شرفية استشارية يجب أن يوجه من وراء ستار

بحيث لا تغطى شخصيته على شخصيات التلاميذ ويتوقف نجاح الأسرة فى مختلف نواحى النشاط على مدى تحمس العميد ومرونته وسعة صدره وحزمه فى تصريف الأمور وقيادته الرشيدة .

٧ – وعميد الأسرة هو حلقة الاتصال بين المدرسة وبين أولياء الأمور ، فعن طريق نشاط أسرته المتعدد الألوان يتمكن أولياء الأمور من الوقوف على أحوال أبنائهم ونشاطهم ، كما أنه حلقة الاتصال بين التلاميذ والمدرسة .

٨ – وبعد انتخاب العميد ، يشرف على عملية انتخاب مجلس إدارة الأسرة فيعقد اجتماعاً للجمعية العمومية لأسرته . . لانتخاب مجلس إدارتها الذى يمكن أن يكون فى نفس الوقت مجلسها القضائى ، ويتكون مما يأتى :

رئيس الأسرة – وكيلها – أمين صندوقها – سكرتيرها – أعضاؤها .

والمراد بأعضاء مجلس إدارة الأسرة ، رؤساء اللجان المختلفة مثل : اللجنة الرياضية ، واللجنة الثقافية ، ولجنة الرحلات ، ورؤساء الأندية إلخ ، كل هؤلاء أعضاء فى مجلس إدارة الأسرة ، أما بقية التلاميذ فهم أعضاء فى الجمعية العمومية لهذه الأسرة .

ويراعى فى انتخاب هؤلاء الكفاية والقدرة على ما يرشحون له أنفسهم من أعباء ، فكل من يأنس فى نفسه ممارسة معظم الألوان الرياضية ، ويزكيه زملاؤه فى ذلك كان رئيساً للجنة الرياضية وكذلك لجنة الرحلات ، واللجنة الثقافية إلخ ...

الأسرة والحكم الذاتى

بعد إجراء عملية الانتخاب سالفة الذكر فى جميع الأسر المدرسية يوكل إلى كل أسرة حكم المدرسة أسبوعين أو أكثر كما تراه إدارة المدرسة يقوم خلالها بوليس الأسرة بالمحافظة على النظام فى المدرسة وإبلاغ الإدارة عما يحصل من التلاميذ وحل بعض المشاكل التى يستطيعون حلها ... بالتضامن مع المشرف العام كل يوم وهذا النوع من الحكم ، فى المدارس النموذجية ، يتيح فرصاً مختلفة ، تظهر فيها مواهب التلاميذ وميولهم ، من يقظة وحرص وتعاون وقدرة على حل المشكلات ، مما يجنى من ورائه الأبناء أطيب الثمرات . والأسرة هى التى تختار عن طريق الانتخاب الديمقراطى أعضاء البوليس ، فتقوم الأسرة الحاكمة

برفع العلم وضبط الطوابير ومراعاة التلاميذ فى الدخول والخروج والمقصف والمطعم..إلخ وبمقدار نظام المدرسة ونظافتها تقاس قدرة الأسرة الحاكمة ، فإذا ما انتهت مدة حكم هذه الأسرة تحتفل المدرسة بانتهاء خدمتها وتسلم مقاليد الأمور إلى الأسرة التى تليها وهكذا طول العام .

النشاط الرياضى المنظم لكل أسرة

أسلفنا فى الفصل السابق أن بين أعضاء مجلس إدارة الأسرة رؤساء لمختلف اللجان رياضية وثقافية ... إلخ .

فقد خصصت حصتان كل أسبوع فى المدرسة النموذجية لممارسة الألعاب الرياضية المنظمة ينزل فيها تلاميذ الأسرة إلى ملاعب المدرسة المختلفة بملابس الأسرة المميزة لها عن غيرها من الأسر ، فيقسمون حسب ميولهم واستعدادهم إلى أنواع الألعاب المختلفة تحت إشراف عميد الأسرة الذى ارتدى زى الأسرة كأبنائها فهذا فريق كرة القدم ، وذلك فريق الكرة الطائرة ، وثالث فريق تنس الطاولة إلخ . الألعاب الرياضية .

ولا تنس أن فى هاتين الحصتين تقام المباريات المنظمة بين الأسر فى مختلف الألعاب سالفة الذكر تسجل نتائجها تباعاً فى سجلات خاصة لكل أسرة ليتبين تفوق هذه الأسرة على تلك ، فى جو من البراءة المطلقة والديمقراطية الصحيحة والروح الرياضية الحية التى تقضى بأن يكون أحد التلاميذ حكم كل مبارة وهذا ما يسمى بالنشاط الرياضى المنظم .

وهنا يجب أن نؤكد ملاحظتين هامتين :

الأولى : أن التلميذ فى كل أسرة يمرن على جميع الألعاب الرياضية ليخرج بأكبر فائدة ممكنة فيتعلم أسرار كل لعبة وميزتها ، ويستفيد من نتائجها العقلية والجسمية والروحية بصورة عملية حية ، فمن الكرة الطائرة إلى كرة السلة إلى تنس الطاولة إلى تنس المضرب الخشبية ... إلخ . فالمدرسة النموذجية لا تخرج هواة محترفين بل تعمل على تقويم النشء عقلا وجسما وروحاً وهذا لا يقتصر على ناحية دون أخرى وحتى يتذوق الجمال فى الرياضة ودقة الحكم وعيوب اللاعبين لو وقف متفرجاً فى إحدى المباريات .

الثانية : أن جدول الألعاب الرياضية يغير كل أسبوع حيث يجتمع عمداء الأسر بمدرس التربية البدنية فى المدرسة لوضع الجدول يوم الخميس من كل أسبوع ليتم هذا التنويع المنشود .

النشاط الرياضى الحر

من نافلة القول أن نغفل فى النشاط الرياضى المنظم وجود العميد ، وأستاذ التربية البدنية ، وإشرافهما على ألعاب التلاميذ ، فهما مراقبان ، ولو لم يتعمدا هذه الرقابة وفيها ما فيها من القيود ، أما النشاط الرياضى الحر ، فيتجلى فيه الحكم الذاتى بكل ما تحمل الكلمة من معنى ، ففى فسحة الغداء ، أو عقب نهاية اليوم الدراسى ينظم أبناء الأسرة فيما بينهم وبين أنفسهم مباريات يتفق عليها رؤساء اللجان الرياضية فى كل أسرة ،، دون رقيب أو موجه ، يشعر خلالها التلميذ بالحرية المطلقة ويخضع للنظام الديمقراطى عن رضى ورغبة لأنه هو الذى أرسى قواعده وصمم بناءه بالاشتراك مع زملائه ، كما نرى الأطفال فى الشوارع يقومون بتنظيم مباريات فى مختلف اللعب يزاولونها فى جو الحرية المطلقة ويحكمون أنفسهم بأنفسهم .

من هذا يتضح كيف تساهم التربية الرياضية فى المدرسة النموذجية بدور هام فى تحقيق مبادئ المثل العليا ، وهى الأساس فى سلامة أى مجتمع وتقدمه .

ففى اللعب الفردى ، يتعود الطفل احترام الخصم ، والتسابق الشريف ، والصبر ، وتحمل المسئولية والتسليم بالنتيجة فالهزيمة إلى النصر فى الشوط المقبل ... وهذا يتطلب الجد والمثابرة ، وفى اللعب الجماعى تذوب شخصية الفرد فى محيط الجماعة ، ويظهر أساس التعاون والمساواة ، والإيثار ، والتفاعل بين أعضاء الفريق ، وإلى جانب احترام الفرد لفريقه نرجع إلى النتائج السابقة فى اللعب الفردى ، فهذا الفريق يحققها مع الفريق الآخر ، والطفل إذا تعود ذلك من صغره كان رائده كثيراً ،الإيثار وحب الآخرين والتعاون والتواضع والسير فى الشوط حتى نهايته ، وتحمل المسئولية واحترام الخصومة وياحبذا لو تحققت هذه المثل العليا فى أى مجتمع ، إذن لبلغ الذروة من الرقى والتقدم ولا شك أن ما تقدم صورة لما توجبه الأديان السماوية على الفرد والمجتمع فى نواحى الحياة المختلفة .

النشاط الثقافى

الطفل بطبعه ينشد الحرية فى كل زمان ومكان وهى بين جدران الفصل قاصرة محدودة وإذا كان النشاط الرياضى بالمدرسة النموذجية يلعب دوراً هاماً فى غرس بذور التربية الخلقية والرقى بالروح خارج جدران الفصل ، إلا أن النشاط الثقافى يرتقى بالعقل ومواهبه بعيداً عن محيط الفصل وحواجزه .

فإذا ما تم تقسيم الأسر فى المدرسة ، تقوم كل أسرة بتحضير قوائم ، يكتب فيها التلاميذ رغباتهم فى اختيار اللون الثقافى الذى يختارونه ... من صحافة إلى خطابة إلى هواية القصة إلى مناظرات إلى محاضرات أو تمثيل ينطلق فيها لسان التلميذ فى اللون الذى اختاره لنفسه بعيداً عن قيود مواد الدراسة وكتبها المألوفة .

ففى فسحة الظهر أو عقب اليوم الدراسى يوزع رئيس اللجنة الثقافية للأسرة بالاشتراك مع أعضائها تحت إشراف العميد ، يوزع هؤلاء أفراد الأسرة إلى الألوان الثقافية المختلفة فتعقد الندوات الأدبية وتفيض المجالس المختلفة بالمناقشة والمناظرة الحرة بين التلاميذ وفى هذا ما فيه من تنوير للعقل وحفاظ على لغتنا القومية وتعويد الطفل صغيراً على البحث عن الحجة ، والدليل ، والتبصر بمختلف الموضوعات ، فالنشاط الثقافى رياضة عقلية خلقية لها أعظم أثر فى معرفة استعداد الإنسان ، وميوله وبتوجيه الميل فى كل تلميذ وتنميته ، يؤهل الطفل لما خلق لما له وطبع عليه .

وللأسرة إلى جانب ذلك مجلة يدون فيها أبناء الأسرة نتاج عقولهم وثمرات تفكيرهم ويضمنونها مشاهداتهم فى الرحلات المختلفة ، ونتائج مبارياتهم الرياضية ، فتنطلق أقلامهم بالكتابة وعقولهم بالتفكير الحر الطليق .

ولا ننسى أن مجلة الأسرة فى تصميمها وتخطيط رسومها وتبويبها واختيار موضوعاتها ، تحتاج إلى قدرة على التفكير والابتكار والنظر إلى المجتمع بمنظار ثاقب دقيق ... وبالجملة فهذه المجلة لكل أسرة مرآة صافية تنعكس على صفحتها حياة الأسرة ونشاطها وأعمالها ، فتصدر شهرية . أو فترية .

ثم هى مسرح لمباريات عقلية بين أفراد الأسرة الواحدة من جهة ، وبين الأسر المختلفة من جهة أخرى ، فتدفع النقاد من التلاميذ إلى وضع التقدير المناسب لكل مجلة وبيان الحيثيات لهذه الأحكام ، وهذا يحتاج إلى عمل عقلى دقيق فى النقد والتقنين .

ثم يأتى دور التمثيل فى تنوير العقول ، وإتقان العمل ، وتعويدهم البطولة ... فالتمثيل فى المدرسة النموذجية ليس تكليفاً من الإدارة لجماعة معينه كما فى المدارس العادية ، لا ... بل هو لكل تلميذ يلمس فى نفسه القدرة على إتقان دوره والتعبير عنه ، ولا يقتصر النشاط فى التمثيل على من يقفون فوق خشبة المسرح ، بل يشترك معهم آخرون — كما سبق أن بينا فى التمثيل فى خدمة اللغة — من زملائهم كإعداد البطاقات للمدعوين ، وطبعها وإرسالها ... وتصميم المناظر وتصويرها وإنشاء المسرح ، واستقبال المدعوين وتوديعهم وتقديم التحية لهم .

وفوق هذا وذاك يعرف التلاميذ كيف يوزعون أنوار المسرح ويوجهون الإذاعة باعتدال ، وهنا تظهر مواهب التلاميذ واحتيالهم على حل مشاكلهم واعتمادهم على أنفسهم فى عزم وجلد .

النشاط الاجتماعى

بقيت المدرسة التقليدية زمناً طويلا فى عزلة عن المجتمع الخارجى ، لا يربطها به سوى موقعها الجغرافى منه ، أما المدرسة الحديثة فهى قطعة من المجتمع الذى تعيش فيه توطدت أسباب الصلة بينها وبينه ، إنها صورة للحياة الاجتماعية بأجلى معانيها ، لقد وضعت المدرسة النموذجية ، فى صميم برنامجها — النشاط الاجتماعى — حتى تهيئ الفرد ليندمج فى مجتمعه ويأخذ مكانه فيه كعضو نافع يؤدى الواجبات نحو مجتمعه ، وكيف يفيد منه ، وقد كان بالأمس القريب يقف المتخرج فى المدرسة القديمة فى مفترق الطرق يعيش غريباً عن مجتمعه ، فلا بدع إذن أن وجدنا للنشاط الاجتماعى فى المدرسة النموذجية قدراً كبيراً ، يتجلى فى المظاهر الآتية :

أولا : الرحلات

الرحلات المدرسية — علمية كانت أو ترفيهية — أكبر عامل من عوامل الارتباط بين المدرسة والمجتمع ، وتحقيق الحرية والتعاون وخدمة الجماعة وتحمل المسئولية ثم هى فرصة ذهبية يفهم فيها المدرس تلميذه بعيداً عن جدران المدرسة ، فيهبط إلى المستوى الذى يعامل فيه المدرس كصديق ؛ يجالسه على المائدة ويشاركه فى جده وهزله ويناقشه فى مهام أموره ، وللرحلات فضل كبير فى

تحقيق الروح الجماعية بين التلاميذ .

فتلاميذ الأسرة هم الذين يجمعون اشتراكاتها ، وينظمون سيرها ، ويطالبون من الجهات المختصة تسهيل ما يريدون لها ويقوم التلاميذ بإعداد الطعام ، وضرب الخيام ، خصوصاً إذا كانت الرحلة فى هيئة معسكرات تقام فى المناطق الصحراوية أو الخلوية حيث يتبادل الزملاء الحراسة ، ويألفون عيشة الخشونة ويتعودون الشجاعة .

وتتحقق فائدة الرحلات إذا اشترك جميع التلاميذ فيها ، دون نظر إلى ظروفهم المادية المختلفة ، ولا نغفل ما يحققه مشروع الرحلات من ضروب المعرفة فغالباً ما يسجل كل تلميذ مشاهداته ويعلق عليها ، وقد تتخذ بعض الرحلات موضوعاً للمناقشة والمناظرة والمحاضرة ، تسجل كل هذه النتائج فى مجلات الأسرة كما أسلفنا .

وتوزع الرحلات بين الأسر المختلفة إلى فترات معينة طوال العام الدراسى ما أمكن ذلك ، والرحلات والمعسكرات مواطن للرجولة الحقة بين البنين كما أنها مواطن للأنوثة الحقة فى عالم البنات .

ثانياً : الحفلات

إذا كانت الحفلات فى أى مكان تهيئ الجو المرح الباسم وتوثق الثقة بين المختلفين فلا غرابة أن وجدنا المدرسة النموذجية تكثر من هذه الحفلات حتى توفر لأبنائها الجو الضاحك الجميل ، وتجمع الأبناء والآباء والأساتذة فى صعيد واحد ليتعارفوا ويتآلفوا ويتعاونوا على النهوض بالأبناء وتتضامن المدرسة مع المنزل فيما يعود على الطفل بالخير الكثير ، فنرى الأسرة المدرسية تقيم الحفلات لمختلف المناسبات طوال العام الدراسى ، للنهوض بمستوى الأبناء وتعرف أولياء الأمور على أحوال أبنائهم ، وما أجمل أن يشترك المدرس وولى الأمر والتلميذ نوع الاحتفال وبرامجه ، فيقدم الأبناء التمثيليات والطرائف والنكات ويتبادل الجميع الابتسامات فى هذا الجو العائلى الممتع . . . لتبقى الصلة وثيقة بين المدرسة والآباء ... فتحقق الغاية المرجوة منها .

وفى هذه الحفلات يتحقق مبدأ الديمقراطية الصحيحة لا بين التلاميذ ومدرسيهم وأولياء أمورهم فحسب ، بل بين أولياء الأمور بعضهم وبعض بصرف النظر عن مراكزهم الاجتماعية المختلفة .

ثالثاً : النوادى

تتحين المدارس النموذجية الفرص بل تتحايل على خلقها لتهيئ التلاميذ للحياة الاجتماعية ، وتزودهم ببعض الثقافات والخبرات اللازمة لهم ولا شك أن الأنديه حقل خصب لذلك .

فترى فى المدرسة النموذجية نادياً لكل أسرة متى سمحت ظروف المكان بذلك ويراعى فى نادى الأسرة أن يكون مزوداً بأنواع اللعب المختلفه للترفيه والتسلية إذ يستطيع التلميذ أن يستمتع بوقت فراغه ، ويبذل أبناء الأسرة جهدهم فى تنسيق ناديهم وتزيينه وصبغه بصبغة الأسرة بوضع شارتها ومميزاتها عن غيرها من الأسر ، وبين آن وآخر يجتمع رؤساء اللجان المختلفة للأسرة فى ناديهم للمناقشة فى أعمال الأسرة وأمورها .

فنادى الأسرة رياضى اجتماعى ثقافى . تتزين جدرانه برسومها ومجلاتها وحكمها ، كما تزين أركانه بأنواع الترفيه والتسلية ولا يخفى أن لنادى الأسرة مجلساً ينسق سير العمل فيه وينظمه كما نراه ، وهناك نوع آخر من الأندية ... هو النوع الثقافى كنادى اللغة الإنجليزية واللغة العربية واللغة الفرنسية يتيح لكل تلميذ أن يكتب ويبحث ويناظر .

رابعاً : المقصف

ولما كانت المدرسة النموذجية حريصة على إبعاد أبنائها عن مواطن العدوى والأمراض . لذلك اهتمت بإنشاء مقصف للمدرسة معتمدة على الأبناء فى إدراته وهذا من شأنه أن يبعد التلاميذ عما يعرضه الباعة المتجولون من حلوى ماوثة بجراثيم الأمراض المختلفة ، ثم هو يشعر التلاميذ بشىء من المساواة ، لأن محتويات المقصف من النوع الرخيص الذى يستطيع كل تلميذ شراءه ، بدلا من أن ينظر البعض إلى ما فى أيدى الآخرين ، وحتى لا يتأخر التلاميذ إذا ما خرجوا إلى منازلهم فى فسحة الغداء ، أو يصاب أحدهم بسوء .

وقد يأخذ المقصف صورة جمعية تعاونية للتلاميذ فيقومون بشراء الأصناف وعمل حساباتها وتنظيم عملية البيع والشراء فيها تحت إشراف أحد الأساتذة وما ينتج من ربح زهيد يصرف فى أوجه النشاط الاجتماعى بالمدرسة أو يوزع على

التلاميذ حسب أسهمهم ، ولا شك أن اسم الجمعية التعاونية فيه لون من ألوان الحكم الذاتى الذى ننشده فى مجتمعاتنا المدرسية ، وقد يكون المقصف نتيجة مشروع تقوم به إحدى الفرق الدراسية إذا ما صادفتهم مشكلة وحاولوا حلها ، مثل مشكلة منع التغذية فى المدارس ، أو محاولة منع التلاميذ من التعامل مع الباعة الجائلين .

خامساً : المحاضرات والمناظرات

يقوم أعضاء اللجنة الثقافية للأسرة بإعداد محاضرات أو مناظرات فى الموضوعات الهامة كما سبق بيانه فى الرحلات المدرسية ، وقد يشترك فى هذه المناظرات بعض الآباء كل فيما يخصه .

فالطبيب يحدثنا عن البلهارسيا والإنكلستوما وطرق الوقاية منهما ، والقاضى يبين لنا كيف نحارب الجريمة والمجرمين ... إلخ . وفى هذا فرصة أخرى لزيارة الآباء للأبناء وفيها يقوم التلاميذ كما أسلفنا باستقبال الضيوف وتوديعهم وعمل الاستعداد اللازم للاحتفال ، ومن المدهش أن ترى تلميذاً يناظر أباه أو أستاذه ولعلك تعجب إذا وجدت كفة التلميذ راجحة فى بعض الأحيان على أبيه وأستاذه .

مجلس إدارة الفصل

والفصل فى المدارس النموذجية وحدة اجتماعية لها خصائص المجتمع الصغير ومميزاته .

فلا غرابة أن وجدنا فى المدرسة النموذجية مجلساً لإدارة كل فصل بجوار مجلس إدارة الأسرة يتكون أعضاؤه ممن يأتى — رئيس — وكيل — سكرتير — أمين صندوق ، يختار هؤلاء بالانتخاب الحر ويترك لكل فصل حرية وضع دستوره ، وهذا المجلس قد يتغير كل شهر حتى إذا ما انتهى العام الدراسى مارس كل تلميذ حق عضويته فى مجلس الإدارة .

ومهمة المجلس ما يأتى :

١ — تنظيم حفلات الفصل الخاصة به .

٢ — حل بعض المشاكل التى تواجه الفصل .

٣ — تنظيم رحلاته الخاصة علمية كانت أو ترفيهية .

٤ — تكوين رأى عام فى الفصل له احترامه فى نفس كل طالب .

وإلى جانب مجلس إدارة الفصل ، تؤلف محكمة لعقاب الخارجين على نظام هذا المجتمع الصغير ، كتشويه الفصل أو إضرار التلاميذ إلى غير ذلك . .. بمقتضى دستور يوضع بمعرفة مجلس الإدارة بالاشتراك مع رائد الفصل .

مهمة رائد الفصل

ويراعى فى رائد الفصل أن يكون له أكثر الحصص الأسبوعية كمدرس اللغة العربية مثلا .

ولا شك أن مهمة الرائد خطيرة ، تحتاج إلى الشروط التى أوضحناها فى عميد الأسرة فيقف كمرشد وموجه بحيث لا تطغى شخصيته على شخصيات التلاميذ .

وإذا كان عميد الأسرة حلقة الاتصال بين أفراد أسرتين وبين المنزل من جهة وبينهم وبين إدارة المدرسة من جهة أخرى فإن رائد الفصل حلقة الاتصال بين أبناء فصله من جهة وبين إدارة المدرسة والمنزل من جهة أخرى .

وحتى يحقق الرائد هذه الصلة يجب أن يكون معه لكل تلميذ سجل خاص به تدون فيه أحوال التلميذ المختلفة العلمية والاجتماعية والرياضية من قوة أو ضعف وتقدم أو تأخر .

فرائد الفصل يعقد اجتماعات دورية بين أساتذة المواد المختلفة لهذا الفصل ليأخذ صورة لكل تلميذ عن كل مادة ، ويتصل بعميد الأسرة ليزوده بأحوال التلميذ ونشاطه الرياضى والاجتماعى ويدون كل ذلك فى سجل التلميذ الخاص ، وتكاد تنحصر مهمة الرائد فيما يأتى :

١ – الإشراف على عملية انتخاب مجلس إدارة الفصل وأعضاء محكمته .

٢ – الإشراف على مكتبة الفصل وتنظيمها .

٣ – الاتصال المستمر بأولياء الأمور عن طريق الاجتماع بهم كحفلات توزيع بطاقات الفترات أو عن طريق المراسلة ليقف أولياء الأمور على أحوال أبنائهم المختلفة .

٤ – حلقة الاتصال بين تلاميذ الفصل والمدرسة .

٥ – يعقد اجتماعات دورية مع أساتذة الفصل .

٦ – الاشتراك مع مجلس إدارة الفصل ، فى تنظيم العمل ، والقيام بالرحلات وعمل المشروعات وحل المشاكل سواء أكان ذلك داخل جدران الفصل أم خارجه .

ويراعى فى كل ما تقدم أن يكون هدفنا الأول تحقيق الديمقراطية الحقيقية ، ومبدأ الحكم الذاتى .

ولا ننسى هنا أن نذكر التنافس البرىء بين الفصول فى المدرسة النموذجية فإذا ما وفق مجلس إدارة أي فصل إلى الإبداع فى تجميل فصله وتزيينه بالمجلات والرسوم والنظافة والتنسيق كان ذلك دافعاً لغيره أن ينهج نهجه أو يحاول التفوق عليه وقد خصص فى بعض المدارس النموذجية كأس شرف للفصل المثالى فى الأخلاق وفى النظام والنظافة ، مما يدفع التلاميذ فى كل ميدان إلى العمل الدائم والحركة الدائبة المجدية .

النشاط العام فى المدرسة النموذجية

إلى جانب ما تقدم من ممارسة أفراد الأسر المختلفة فى المدرسة النموذجية لألوان النشاط داخل الأسرة ولتلاميذ كل فصل ، فالمدرسة النموذجية تزاول هذه الألوان المختلفة النشاط ككل .

فتقوم المدرسة النموذجية بتنظيم رحلات جماعية يشترك فيها جميع تلاميذ المدرسة سواء أكانت علمية أو ترفيهية كما تقدم بيانه فى رحلات الأسر والفصول لتتاح الفرصة أمام الجميع لتكون العلاقات الإنسانية يتناسى معها التلميذ فصله وأسرته ليعيش فى جو الأسرة الكبرى — أسرة المدرسة — ويقوم بتنظيمها رؤساء الأسر المختلفة مع العمداء وإدارة المدرسة .

وأحياناً تنظم المدرسة رحلات يشترك فيها أولياء الأمور فيقضى الجميع وقتاً ممتعاً طيباً فى جو عائلى جميل ، يتبارى فيه الآباء مع الأبناء ، والأساتذة فى ألوان اللعب المختلفة فتتوطد الصلات وتقوى الروابط بين الجميع اجتماعية ووجدانية .

كما تقام الحفلات العامة فى المناسبات المختلفة سوى ما تقدم من حفلات الفصول والأسر ؛ يشترك فيها الأبناء جميعاً بالتنظيم والإعداد ، ويا حبذا لو تهيأ للمدرسة ناد عام فوق ما تقدم من نوادى الأسر ، على أننا لا ننسى أن كل فصل فى المدرسة يعتبر نادياً لأبنائه .

والإذاعة فى المدارس النموذجية تقوم بدور فعال فى تثقيف التلاميذ وتنافسهم فيقوم الأساتذة والتلاميذ بإلقاء حديث الصباح ، أثناء وقوف التلاميذ فى الطابور

يستغرق الحديث خمس دقائق يعالج ناحية عامة أو يتضمن توجيهاً مفيداً ويراعى فيه أن يكون مناسباً لعقول التلاميذ ومتصلا بحياتهم خارج المدرسة أو داخلها.

وتهتم الإذاعة المدرسية بالموسيقى الجميلة والأغانى المعتدلة ، والأناشيد الوطنية الحماسية والقرآن الكريم ، لترتقى بأبنائها إلى المثل العليا ، وحب الوطن وتنمية مواهبهم الفنية وتذوق الجمال .

وحتى تتحقق الفائدة المرجوة من الإذاعة المدرسية فإن المدرسة النموذجية تنظمها بحيث تعم فائدتها الجميع ، فتوضع فى كل فصل سماعة ويدخل التلاميذ قبيل الميعاد بما يناسب سماع ما يذاع عليهم وبعد أن يستقر التلاميذ فى فصولهم نذيع عليهم ما نريد ليسمعه الجميع ، ويعقب ذلك فترة التعليق وبذلك تؤتى الإذاعة ثمرتها المرجوة فى جو مهيأ لذلك .

نظرة عامة إلى المدرسة النموذجية

أثبت الواقع أن التلميذ فى المدرسة التقليدية فى جميع دول العالم يميل إلى الهرب من المدرسة كأنه يراها شبحاً رهيباً يخشاه ويحتال على النفور منه ، ولكنه فى مدارس مصر التقليدية أكثر نفوراً منها وأسرع فى الهرب عن غيرها من المدارس فى العالم .

ولكن التجارب أثبتت أن فى المدرسة النموذجية جاذبية تجعل التلميذ مدفوعاً إليها عن رضى ورغبة لأنها حبيبة إلى نفسه .

فالتلاميذ الذين يجالسهم تربطهم به روابط مختلفة تشعره بأنه فى منزله فتضمه إليها متعلقاً بروح الأسرة المدرسية التى وجد فيها صورة حية لأسرته المنزلية .

والحواجز التى كانت قائمة بين المدرس والتلميذ قد تحطمت فأصبح المدرس فى المدرسة النموذجية صديقاً لأبنائه وأخاً كبيراً لهم . يحبهم ويحبونه عن طواعية ورغبة لا عن خشية ورهبة ، وإذا كان التلميذ فى المدرسة التقليدية يرى أستاذه نصف إله فيصيبه الرعب والفزع إذا وقف أمامه ، وتسرى فى نفسه حمى الخوف فهنا فى المدرسة النموذجية يجد فى الأستاذ مغناطيسية العلاقات الإنسانية الخاصة مشحونة بالود والحب والحرص على مستقبل أبنائه .

وليس المدرسون فى المدارس النموذجية من نوع آخر غريب عن زملائهم فى

المدارس التقليدية لا . . . بل المهد واحد والمنبع لم يتغير ، ولكنهم يمتازون بقلوب يملؤها العطف ويتحكم في قيادها الحرص والوفاء مشبعة بالعلاقات الإنسانية البريئة الطاهرة . . . يقبلون على عملهم . . . يحدوهم الإيمان برسالتهم ، فيهبونه دمهم وقلوبهم وأرواحهم .

يعملون فى محراب المدرسة النموذجية كما لو كانوا رهباناً فى ديرهم لا تطغى على عقلياتهم اعتبارات مادية . . . لأنهم احتقروا المادة فى سبيل مثالية أسمى وأنبل من مجرد الحصول على جنيهات الدروس الخصوصية .

وإنك لو زرت المدرسة النموذجية ، لتحققت عن مدى تطبيق المبادئ التى طالما نادينا بها فى ثنايا فصول هذا الكتاب المختلفة .

فتلاميذها شعلة ملتهبة محبون للحركة دائمو النشاط يقبلون على مصادر المعرفة فى شغف نابع من الأعماق لا تقف فى طريقهم عقبة من العقبات إلا تعاونوا مع أساتذتهم لتذليلها عن طريق رحلاتهم ومعسكراتهم ودعوة الآباء المتخصصين لتذليل هذه الصعاب .

وفصول المدرسة النموذجية كخلايا النحل ، يسبح أبناؤها فى المحيط الممتد ويقبلون على شتى الرياض يمتصون رحيق الأزهار ، فيخرجونه فى فصولهم ونواديهم وعلى منابر الأسر وفى أبواق الإذاعة شهداً خالصاً سائغاً للشاربين تسود بينهم الروح الديمقراطية الحقيقية .

والمدرسة النموذجية فوق ما تقدم مصدر لتربية الآباء على فنون الأبوة . . . ومعهد يدرس فيه الأمهات فنون الأمومة .

ثم هى تفتح أبوابها المدرسية يوماً كل عام أو أياماً للآباء ، يزورونها فى معاملها وفصولها ونواديها ، وأبنيتها ، ناقدين موجهين ، وهى تتقبل النقد وتعمل بالتوجيه .

كما تفتح أبوابها لرجال التربية والتعليم يوماً أو أكثر كل عام . ليروا بأعينهم المدرسين وهم يقومون بالتدريس فى الفصول ويشرفون على النشاط فى مختلف مظاهره . . .

فالطفل النموذجى معتد بذاته معتمد على نفسه شجاع فى إبداء آرائه ، لطيف فى حديثه مؤدب فى طرائفه ونكاته حازم فى أحكامه جاد فى تصرفاته .

والأساليب النموذجية التى أسلفنا الحديث عنها ، علاج لكثير من الأمراض

الشخصية والأمراض النفسية ... بما فيها من برء للعيي ، والخجول ، والمدمر . . . والأناني ، وبلسم للمدلل والمنطوى على نفسه ، وتقويم للمعوج والميال للتعذيب والمحب للظهور وكثيراً ما يمتد علاجها الناجع إلى المساهمة فى إبراء المجتمع المحيط بها من كثير من الأمراض كمساعدة المنكوبين ومواساة المرضى . . . والعون على نوائب الدهر .

وعندما تشعر المدرسة بحاجة قد لا تمكنها مواردها المادية من تحقيقها لأبنائها كمكتبات الفصول فإنها تدعو آباء التلاميذ فى الفصول المختلفة لزيارة المدرسة ومع كل كتاب جديد يتناسب وعقلية ابنه فى المرحلة الدراسية فيقدم الأب هذا الكتاب هدية لابنه ويقدمه الابن بدوره هدية للفصل ، فيحفظ فى مكتبته وهكذا . . . تحل المدرسة النموذجية مشاكلها بأسلوب لبق بعيداً عن الخسة والإجحاف .

مجلس الآباء

نشأ مجلس الآباء فى مدرسة النقراشى النموذجية نتيجة مشكلة واجهت المدرسة فقد قررت وزارة التربية إلغاء الرسوم المقررة على تلاميذ المدارس الثانوية ولم تفرق فى ذلك الوقت بين المدارس النموذجية والمدارس العادية ، ولما كانت المدرسة النموذجية تمتاز بنواح عديدة من النشاط تحتاج إلى إمكانيات مادية . . . وكنت فى ذلك الوقت مشرفاً على المدارس النموذجية وأستاذاً للتربية فى معهد التربية للمعلمين بجامعة عين شمس فقد أعيتنا الحيلة فى حل هذه المشكلة . . . لنوفر المال اللازم من البنود المختلفة فلم نفلح . . . ولم تستطع الوزارة فى ذلك الوقت إصدار مرسوم بشأن هذه الرسوم ، ومن هنا صادفتنا صعوبة الاستجابة لحاجات التلاميذ وتوفير المال اللازم لها ، فدعونا آباء التلاميذ إلى جمعية عمومية . . .

وكان من بينهم آباء على صلة بالمدرسة ومستعدون للمشاركة فى القيام بأعبائها فعملنا على تكوين مجلس للآباء يتكون من عشرين عضواً ، على أن يكون من بينهم عشرة تختارهم المدرسة من ذوى النفوذ فى المجالات المختلفة ويختار العشرة الآخرون بالاقتراع لأن الانتخاب لا يصلح لعدم معرفة الآباء بعضهم لبعض .

وفى أول اجتماع لمجلس الآباء عرضت مشاكل المدرسة عليه وكان معظمهم يتمتع بنفوذ اقتصادى وأدبى فى نواح متعددة ، وفى نفس الاجتماع أسهموا جميعاً بما يسد حاجة المدرسة ماديًّا وعينيًّا . . .

ونذكر على سبيل المثال أن مجلس الآباء فى مدرسة النقراشى الإعدادية وفى المدرسة النموذجية الإعدادية الملحقة بمعهد التربية للمعلمين بالإسكندرية قام بحل مشكلة تغذية التلاميذ ، فأنشأ مطعماً وزوده بالأدوات اللازمة لذلك وكان الآباء يشرفون دورياً على إعداد الطعام وتقديمه إلى أبنائهم .

وهكذا تبين لنا أن مجلس الآباء جاء نتيجة لوجود مشكلة دعى الآباء إلى الإسهام فى حلها . . . ثم بقى إلى جانب المدرسة يشاركها بجهود أعضائه وأموالهم ونفوذهم .

ثم امتدت مجالس الآباء من المدارس النموذجية إلى غيرها من المدارس العادية مما كان له أثر مشكور فى الارتقاء بها وحل مشكلاتها .

مراجع

الفصل العاشر

١ – إسماعيل محمود القباني : دراسات في مسائل التعليم .

2. Brubacher : A History of The Problems of Education.
3. Wilds, E.H. : Foundations, of the Modern Education.
4. Adams : Modern Developments in Educational Practice.
5. Kilpatrick : The Project Method.
6. Stevenson : The Project Method of Teaching.
7. E.M. 932 : Progressive Methods of Teaching in Secondary Education.
8. Stormzand, M.J. : Progressive Methods of Teaching.

الفصل الحادى عشر

مشكلة التوجيه التربوى

أولا : أهمية التوجيه المدرسى

ليست مشكلة التوجيه المدرسى والمهنى منحصرة فى مشكلة إصلاح التربية والتعليم فحسب ، تلك المشكلة التى أصبحت تشغل الأذهان ، وأحس الجميع بضرورتها وأهميتها ، بل هذه المشكلة فى الواقع أم المشاكل عامة ، سواء أكانت سياسية ، أم اجتماعية ، أم اقتصادية ، أم أخلاقية ، لأنها تتصل بهذه المشاكل جميعاً ، ولا يوجد بينها ما لا يعتمد عليها قليل أو كثير ، فهى فى صميمها مشكلة الحضارة الحديثة ، وتلك الحضارة بنت التقدم والرقى ووليدة الحياة وانقلاباتها .

وتتوقف سعادة الإنسان ورفاهيته على حل هذه المشكلة والتغلب عليها ، وذلك لأن التوجيه معناه : « محاولة الوقوف على أحسن الطرق التى يمكن أن تنمى القوى الكامنة فى كل شخصية إلى أقصى درجات النمو فى تطور التكوين» ، كما أن معناه أيضاً « البحث عما به تتحقق سعادة الفرد » ، أضف إلى ذلك أنه هو الذى يضع المرء فى المركز الصحيح من الهيئة الاجتماعية وإذا وضع كل إنسان فى مكانه الصحيح من المجتمع حسن سير الآلة الاجتماعية واطرد رقى المجتمع وتقدمه .

وليس لنا أن نخلط بين التوجيه المدرسى والتوجيه المهنى ، ونتردى فى نفس الخطأ الذى وقع فيه من قبلنا ، فيجب أن نفرق بينهما ، وإن كان التوجيه المدرسى سيؤدى شيئاً فشيئاً إلى التوجيه المهنى ، سواء أكان ذلك عن طريق النظم المدرسية ، أم الفنون المطبقة ، أم كان عن طريق الحقيقة الواقعة ، التى ترى فى هذا الشخص أن يوجه توجيهاً يدوياً ، بينما تصرف غيره إلى التوجيه العقلى أو الفنى وتختار لهذا دراسة أدبية ، وتقود ذاك إلى دراسة علمية ، بذلك سيتدرج التوجيه المدرسى بالفرد من مكان يصرف فيه جميع قدراته المدرسية ، إلى مكان يستنفد فيه جميع قدراته الخاصة ، وأخيراً يرتقى به إلى دور التخصص ، والمهنة المتلائمين معه أفضل ملاءمة .

وإن فالغاية من التوجيه هى أن تصل بالمجتمع الإنسانى إلى الدرجة التى

يقل بها ، أو ينعدم أمثال هؤلاء التعساء الذين يقضون حياتهم متبرمين بأعمالهم التى لم يكن لهم فيها أدنى ميل أو اختيار ، أو على الأقل شاء لهم سوء الطالع أن يقعوا فى اختيارها ، فهم يرزحون تحت عبء هذه الأعمال ، ويقومون بها رغم أنوفهم ، أو على الأقل يزاولونها مزاولة آلية محرومة من لذة الشغف الحقيقية ، ولا يحلم أصحابها بالمتعة والسرور ، اللذين يلازمان كل إنسان يقوم بعمل يتجاوب مع ميوله الحقة ويساير رغبته الصادقة — هذا إلى جانب ما هم فيه من حياة حقيرة تافهة ، وعيشة كدرة مبهمة غامضة يجافيها صفاء المزاج ، وتتقطع فيها العلاقات الاجتماعية بسبب فقدان الأمل ، الذى يجعلهم يثورون على أمثالهم من العجزة أو على المجتمع بأكمله ، ومن هذا يمكن التنبؤ بالرجفات المادية والأخلاقية التى يجرها التنكر لمثل هذه المشكلة التى تلعب دوراً خطيراً فى حياة الفرد ، وتنظيم الهيئة الاجتماعية على السواء .

هذه هى أهمية التوجيه المدرسى من الناحية الأخلاقية ، ولا يخفى ما له من الأهمية فى النواحى الإنسانية الأخرى ، ولهذا كان جديراً بالعناية ، وألا يترك نهباً للصدف والظروف ، وها هى الآلة الاقتصادية والاجتماعية ، فى انتظار السواعد القوية والعقول السليمة ، التى تلائم كل مرحلة من مراحل الإنتاج ، وما يتبعها من مسئوليات عامة ، ولا يخفى علينا مدى الارتباك والضرر الذين يجلبهما باستخدام ذوى الكفايات الضئيلة . . . كما لا تخفى خسارة المجتمع الناجمة من التحاق ثلاثة أرباع شبابه واشتغالهم بأعمال شاقة لا تسمح لهم بالتطلع إلى أفضل المهن واختيارها ، بينما يقوم الربع الأخير بمختلف المهن عن طريق الانتخاب الاجتماعى ، أو المالى ، أو العائلى .

وهكذا تكون النتيجة تحت سمعنا وبصرنا : فهناك

أولا : الجموع الكبيرة من المنسيين الذين لا يلتفت إليهم المجتمع ، ولا يدرى السر فى إهمالهم ، ولا يعلم السبب فى إلحاقهم بتلك الأعمال الشاقة المرهقة التى يرزحون تحت أعبائها على مر الأيام فهؤلاء لو أدركتهم العدالة ، ونظر إليهم بعين الإنصاف ، وصادفوا العناية اللائقة بهم لرد إليهم اعتبارهم ، واحتلوا مكانهم المناسب فى ميدان النشاط الاقتصادى .

ثانياً : وهناك أبناء الموسرين الذين تصرفهم رغبات آبائهم إلى بعض الدراسات

التى لا يصلحون لها بطبيعتهم واستعدادهم ، لما تنطوى عليه من لغات قديمة مثلا ، أو رياضيات لا غناء فيها فيقعون تحت سلطات العادات المستنكرة كالكسل والإهمال ولو أتيح لأمثال هؤلاء النوع الملائم من التربية لما وقعوا تحت نير هذه الصفات المرزولة ، وتلك العادات البغيضة .

كما أن هناك من وجهوا توجيهاً خاطئاً أقل أو أكثر مما كان ينبغى لهم ، فتراهم لا يستطيعون الرجوع إلى الوراء حيث أنواع النشاط التى يمكن أن تتلاءم معهم . . . وما ذلك إلا لوقوعهم فريسة لعادات سوى عاداتهم ، مما يجعلهم ينظرون إلى الحياة نظرة مغايرة ، ويرغمهم على ذلك العمل الجبرى المر فى زمرة العمال أو الزراع فهؤلاء التعساء وأمثالهم هم أولئك الذين انحرفوا ، عن مراكزهم الطبيعية ، وضلوا طريقهم من البداية ، وقست عليهم الحياة ولم ينصفهم المجتمع بالتوجيه فى السن الملائمة .

من هذا نعلم أن مشكلة التوجيه هى مشكلة العدالة ، تلك العدالة التى تنصف الفرد ، بأن تقدم له جميع إمكانيات نموه وما يحقق له شخصيته ، تلك الشخصية التى لا يمكن أن تجد بغير الموانع الطبيعية فقط ، ومن ثم تبطل الحواجز الأخرى الناشئة عن نظام الطبقات ، أو المادة ، تلك الحواجز الضارة بحقوق الفرد من الناحية التربوية ، والتى لا تقرها الديمقراطية الصحيحة ، فالتربية القومية الحقة ، خير ما يزود به الشباب فى الحياة ، وأفضل وسائل النمو والتقدم فى الناحية المهنية ، ونعم المعين على متابعة الثقافة العامة بما تبعثه من رغبات وما تشير به لاستغلال أوقات الفراغ على أحسن وجه ممكن .

ومشكلة التوجيه أيضاً ، هى مشكلة الديمقراطية ، تلك الديمقراطية التى تضع كل إنسان فى المكان المناسب له ليتمكن من خدمة المجتمع على أكمل وجه ، كما أنها لا تعنى مطلقاً استعباد الفرد ، وإذلاله بالعمل فى وظيفة اجتماعية ، ضيقة المجال يساق إليها سوقاً ، وقد يرى البعض فى هذا الحديث تناقضاً ظاهراً ، والحقيقة عكس ذلك تماماً ؛ فلا شك أنه من صالح الفرد أن ينمو إلى أقصى درجات النمو وهذا واضح ، ولا يقل عنه وضوحاً ، أنه من صالح المجتمع أن ينمو الفرد أيضاً إلى أقصى درجات النمو ، طالما كان هذا المجتمع قائماً على ما يحققه هؤلاء الأفراد ومعتمداً عليه كل الاعتماد ، وإذا لاحظنا أن تقدم الجماعة ناشئ أولا عن العمل الخالق لأفرادها فيجب أن نفسح أمام هذه الجماعة مجال الحرية صحيحاً كاملا .

والسياسة فى الواقع لا تخرج عن هذا الموضوع : لأن التوجيه كما نراه ، يتناول مشكلة الحرية ، حرية الفرد فى تقرير مصيره ، تلك الحرية التى تكسبه الجرأة والثبات فى وجه الادعاءات الكاذبة ، التى يشرعها المجتمع ، أو الدولة حماية المحظوظين .

ونحن الآن فى عصر أخذت فيه مقتضيات الحياة الاجتماعية فى الازدياد يوماً بعد يوم ، وهذا بلا شك من حسن الحظ ؛ لأنه يصرع الفردية المتطرفة ، التى تتمركز حول نفسها ، ولا تعبأ إلا بمصالحها الخاصة ، وهذه بعينها هى الحرية الخاطئة ، المجردة ، القاسية التى لا تخضع لقيد ، أو شرط ، وبالتالى تنقلب على صاحبها نفسه شرًّا مستطيراً ؛ لأن الحياة لا تظله وحده ولم يخلق لها فقط .

وأول الحواجز التى تعترض سبيل مثل هذا المسكين ، هى الموانع الاقتصادية والمادية ، والاجتماعية التى تعوق آباء معينين عن مساعدة أبنائهم فى إكمال ثقافتهم ، وهذا ملموس ومشاهد منذ زمن بعيد .

وثانى هذه الحواجز يمكن إيجازه فى هذه العبارة وهى « ذلك التصور الضيق للثقافة الكلاسيكية الرتيبة التى تقوم فى جوهرها على الكتب ، وتعيش منعزلة عن الحياة فى سجن الألفاظ والتجريد » ، تلك الثقافة التى لا تصلح إلا لطبقة معينة وتترفع عن باقى شباب الأمة مزدرية أهم نواحى التكوين الإنسانى :

لذلك نرى أن التوجيه المدرسى ، سيقودنا إلى ثقافة أوسع مجالا ، وأسلس قيادة ، وأكثر تنوعاً ، ثقافة تتكيف مع جميع أنواع النشاط العقلى ، وتساير جميع الضرورات والحرف من غير أن ينقص ذلك من قدرها ، وسيكون هذا – فى نفس الوقت – تلبية للضرورة القائلة بوجوب وجود ثقافة أكثر توازناً فيما يخص كل إنسان ، ويلائم العقل أولا وبالذات ؛ لاحتياجه إلى مثل هذا التوازن أكثر من سواه ، فيه يساير الفكر والعمل ، وتنسجم الروح مع البدن .

ومن هذا نخلص إلى وجوب قبول الأطفال على ما هم عليه ، وإمدادهم بما يلائمهم من الثقافة ، من حيث الشكل والدرجة ، سالكين بهم سبيلهم الخاص ، وطريقتهم الذاتية . ونحن نعتقد أن النمو العقلى ، واتساع المناهج التى يتطلبها مثل هذا المشروع الجديد ، يقتضيان تربية جديدة تترعرع فى ظلالها الحرية ، والنظام والمسئولية ، ويسودها الإخاء والتضامن . . . إلخ من الفضائل التى بدونها تصبح

الديمقراطية لفظاً طناناً ، فقيراً من الرصيد المعنوى ، وتنقلب إلى فردية خطيرة ، وأنانية شاذة .

أما فيما يختص بالنتائج ، والطرق العملية الخاصة الكفيلة بتحقيق هذا اللون الجديد من التربية ، فالمشكلة لا تزال فى مهدها ، ولم تتخذ صفة رسمية إلا منذ عشرين عاماً فقط وذلك ما جعل « مسيو والون » يصفها حديثاً بأنها من الناحية المدرسية ما زالت مجرد اسم ولكن مع هذا يمكننا أن نستبيح لأنفسنا الحديث باسم أعمال واكتشافات « مسيو والون » وعلماء علم نفس الأطفال ، وباسم التجارب التربوية الحديثة العديدة التى عالجها المربون منذ خمسين عاماً ؛ فنقول باسمهم جميعاً : إن الطريق قد أصبح واضحاً حقاً إذا رغبنا فى الاستفادة من هذا المجهود الضخم ، سواء أكان ذلك فى علم نفس الطفل ، أم فى التربية ، وإن أول شرط صريح فى هذا الباب هو القضاء على ذلك العار الذى تجلبه التفرقة ويجره البون الشاسع بين معرفة علماء النفس ، وبين تجارب المربين ، وهذا معناه . أولا : أن نقدم ونقيم علم التربية على أساس معرفة الطفل وتطوره ، لا على أساس وجهة النظر العامة المجردة فقط ، بل على أساس وجهة النظر الفردية المعينة ، والشرط الثانى هو استخدام المعارف التربوية الحديثة فى تجديد روح التربية ، وجهد المربين لاكتشاف شخصية الشباب وضرورة تحقيق ذلك ، هذه هى الحقيقة التى أردنا إيضاحها بما سبق من الحديث وما سيلى فى الفصول المقبلة .

ثانياً : عرض تاريخى لضرورة التوجيه التربوى

لقد ظهرت مشكلة التوجيه المهنى أولا ، والمدرسى ثانياً فى سماء التفكير الحديث فى السنوات الأخيرة ، وليست هذه المشكلة بنت الصدفة ، أو صنيعة الظروف العشوائية ، بل دعت إليها سلسلة من الظواهر : الاقتصادية ، والاجتماعية ، والسياسية والأخلاقية ، بدرجة جعلتها تحتل المكانة الأولى من مشاغل الإنسانية ومشاكلها مثلها فى ذلك مثل كل ضرورة تاريخية نشأت ، وتطورت بنشوء العلم وتطوره أضف إلى ذلك ما تمليه علينا تلك المشكلة ، وما لها عندنا من حق البحث النزيه ، الذى لا يلتفت إلى التافه من الأمور ، ولا يقدر المبالغات المنكرة ربيبة العقول المتخمة بالسخافات الباطلة .

ولسنا ندرى لمـــاذا نتساءل عن ضرورة التوجيه فى مختلف العصور طالما كان العالم ، والحياة غارقين فى جمودهما ، ولا يعرفان سوى نوع واحد معين يتقرر فيه مصير المرء من الخارج ، أعنى عن طريق : مولده ، ونسبه ، ومركزه الاجتماعى ؛ فمن قدر عليه أن يولد ابن صانع ، أو زارع ، أو تاجر ، أو شريف مثلا : فقد تقرر مصيره عن طريق هذه الحقيقة البسيطة ، وليس أمامه إلا الرضوخ لإرادة المجتمع على أنها اختيار أزلى لا يقبل المناقشة ، وعلى أساس هذا المصير الذى دفعه إليه مولده ، والذى يقره المجتمع ولا ينكره ، لم يكن يعرض له من مشاكل سوى مشكلة واحدة هى مشكلة التكيف ، ذلك التكيف الذى يفرض على الفرد ، ويحدد مصيره الذى فرض عليه فى غيبته ، فلم يستشر فيه ، ولم يلتفت إلى ما حبته الطبيعة من مواهب خاصة ؛ واستعدادات فردية ، ولم يكن أمام الفرد سوى المغامرة ، أو الثورة أحياناً لتحطيم ذلك السجن الذى وضعه فيه المجتمع ، وتكسير ما أغله به من قيود ، أسرية ، أو عصبية ، أو دينية أحياناً .

ولقد كان المرء وفق هذا النظام العتيق ، يتزوج مثلا من غير أن يعرف شيئاً قليلا أو كثيراً عمن ستشاركه الحياة فما عليه إلا أن ينتظر القدر ، ويجتهد فى قبوله (ومن ثم تصبح تنشئة الفرد ، هنا بمولده ؛ ومركزه الاجتماعى ، ويتعين عليه أداء هذه الحرفة مثلا دون غيرها) ، ولم يكن فى مقدور أى إنسان ، ولا فى سلطة كائن ما سوى (السلطة الدينية) أن تتيح له فرصة التهذيب ، والثقافة ، وإن كانت لا تسمح بذلك إلا بشكل متواضع ، وفى حدود ضيقة جداً . أضف إلى ما تقدم أن مثل هذا الانتخاب ، كان مجانياً وخصوصياً ، ولم يكن مقدور أصحاب المناصب العالية ولا الأشراف أن يتمتعوا بمثل هذا الحق وإن أنعم عليهم بكل وسائل الحرية ، ولقد كانت السلطة الدينية تحرم على أبناء الأشراف أشياء وتبيح أخرى ، ولقد كان المرء بين أمرين : إما أن يكون من رجال الدين ، أو من أرباب السيف ، وكان ذلك يسير باطراد ونظام كما لو كانت تنبع فيه النسب الرياضية ولا يغيب عن أذهاننا أن الموانع الطبيعية كانت تقف عقبة فى سبيل بعض الطبقات كما تقف فى وجه الطبقات الأخرى .

ونتساءل عن الحكمة فى مثل هذه الطريقة وذلك النظام ؟ (ولعلها فى تلك الحقيقة) وهى : إعداد الطفل منذ ولادته لمركزه المخصص له فى الحياة ، من غير

أن يكون له حق التغيير أو التبديل ؛ (فعليه أن يتلقى أخلاقه من أسرته ، ومن الوسط الذى يعيش فيه ، وأن يتقبل طرق : التفكير ، والعمل ، والحديث ، ويتناول الحياة كما يتناولها من حوله ، وأن يجعل كل ذلك جزءاً من نفسه ، أو على الأقل يتقبل الحياة كما هى) أما ما كمن به من : قوى ، وفضائل ، فيجب عليه أن يتجاهلها إلى الأبد وألا تحدثه بها نفسه مطلقاً ، ولم يكن أمام تلك الفضائل وهذه القوى سوى فرصة واحدة تستطيع الظهور فيها بالرغم من ضغط الوسط وقسوته ، وأعنى بها تلك الحالة التى تمتاز فيها هذه القوى ، وتلك الفضائل بحيوية معينة وقوة خاصة ، ولقد كانت هذه بالذات حال العباقرة .

ومن ثم وجب علينا لهذا السبب نفسه أن نرفض – قبل البحث – هذه الأمثلة الشهيرة التى تدل على قيمة العزيمة الشخصية ، ومدى أثرها فى النهوض بالفرد تحت سيطرة النظم الاجتماعية المختلفة ، فمثل هذه الحجة تتناسى ؛ أن جميع الطبائع ليس لها هذه الحيلة – أو تلك الميزة – وتحت سيطرة خضوع الفرد للجماعة لا تملك سوى الخضوع والإذعان بل إنها لتجهل قدرتها على تحقيق الأمور ، والسير بها سيراً صحيحاً ، ولا تفكر لحظة واحدة فيما يمكن أن يجلب لها المتعة والسرور ، وما ذلك إلا لأنها لم تمتحن هذه الأشياء ولم تعرض عليها يوماً من الأيام .

من هذا يتضح أن ذلك التحديد الظاهرى للفرد ليس سوى شرط من شروط النظام والاستقرار ، فلا تجد فى مثل هذه النظم شيئاً فى غير موضعه ، ولا يوجد تغيير خطير فى استخدام القوى البصرية ، فالأطفال يحلون محل آبائهم ، والمجتمع بدوره مطرد فى سيره بهدوء واطمئنان مع محافظته فى سهولة ، ويسر على نسبة التوزيع بين الآلة المفكرة والآلة العاملة .

هذا هو النظام القديم ، وهذه هى حكمته النسبية ، التى تؤدى رسالتها خير أداء طالما كانت الحياة جامدة والعالم راكداً لا يتغيران إلا تغيراً بطيئاً ومحدوداً جداً .

ولقد كان هذا شأن المجتمع منذ فجر التاريخ ، حتى جاء عصر الآلة ، وذلك لأن مآرب الإنسان فى مثل هذا المجتمع الجامد تظل تقريباً هى هى لا تتغير إلا بقدر ما يطرأ عليها – وقليلا ما يحدث – من نمو فى العالم الاجتماعى ، وهذا لا يكون إلا بمقدار محدود وبدرجة لا تحدث تغييراً واضحاً فى النظام الاجتماعى العام

فالمسألة لا تعدو إزاحة قطعة من «الشطرنج» لتحل محلها قطعة أخرى ، ولقد كان هذا هو كل شيء .

إلا أن الأمور قد تغيرت بمولد العصر الصناعى ، وما حدث فى الحياة من تغيير ، وما دعا إليه تطور الفن الآلى ، وما قدمه الفرد من تسهيلات جديدة فى هذا العصر أصبح تداول النقد أمراً يسيراً ، وتفتحت أمام المرء أبواب الأعمال والمشروعات المتعددة ، كما أصبح من الممكن التحكم فى الظروف أكثر من الماضى . . . وهكذا أصبحت الظروف عرضة للتحول والتغير شيئاً فشيئاً كما أصبح الإنسان نفسه كذلك ، ومن ثم كانت الثقافة هى الوسيلة المثلى للنجاح والرقى الاجتماعى وذلك لأن الاستمرار فى رقى العلوم والفنون الآلية ، يقتضى دائماً زيادة فى العلم وسعة فى المعرفة ، على أن التنافس فى هذا الميدان يتطلب أكبر قدر ممكن من هذه الوسائل لضرورة التحصين .

أما الحرف التى تتسع لها تقاليد الأسرة ، أو مجال التعليم عن طريق الاتحاد نفسه . فتتركز شيئاً فشيئاً على عاتق المدرسة التى تعد لمثل هذه الأعمال ، وتحبذ الأفراد لها ، ولهذا وجب على مثل هؤلاء الأعضاء أن يتعاونوا معها لتتمكن من القيام برسالتها على أكمل وجه وتؤديها خير أداء ، هذا وإن كان تنازع البقاء يفرض عليهم كآباء وأفراد أن يقيموا اختيارهم على العقل ، وأن يكونوا أقرب إلى الناحية الاقتصادية ، منهم إلى ناحية أخرى .

ولما كانت الصناعة والتجارة لا تستطيعان تحمل الخسارة الناتجة عن سوء استغلال القوى البشرية ، فقد أخذ المرء فى تنظيم الإنتاج حتى أمكنه حصر أقل حركات المهنة وأدقها ، كما شرع يبحث عن استعدادات الفرد وقواه البشرية ، وأخذ يقيسها ويمحصها بمعيار دقيق ، ومن تجنيد أفضل العمال للمهنة ولد « التوجيه المهنى » وخرج للوجود ، ولما كان هذا التوجيه نفسه تتحكم فيه دراسات المرء ، وتطور أفكاره ، ورقى معارفه وخبراته . . . إلخ . بما أمدته به الحياة المدرسية — فقد أصبح من الطبيعى الاهتمام — لغاية نفعية أولا وبالذات — بالطرق والوسائل التى تعين المدرسة وتمكنها من أداء هذه الرسالة .

وإذن فقد أصبح التوجيه المدرسى مقدمة للتوجيه المهنى ، واستقر ذلك فى عالم تتناوبه ظروف التغيير والتبديل ، عالم أصبح فيه التناحر الاقتصادى حقيقة

وحشية قاسية ، عالم يسيطر عليه العقل دائماً ، عالم تتزحزح فيه الجماعات والأسر شيئاً فشيئاً عن وظيفتهما الخاصتين بهما ، وأخيراً عالم أصبحت فيه المدرسة يغزوها يوماً فيوماً التخصص ، والإعداد الفنى الذى تقتضيه المدنية الحديثة . وهكذا يفرض التوجيه المدرسى نفسه شيئاً فشيئاً كضرورية اقتصادية واجتماعية ، بل أخلاقية كما سترى .

وعلى كل ، فلم تقف الأمور عند ظاهرة الاختيار من الخارج ، فمنذ أمد بعيد لم تعد الأسرة تكون تلك الوحدة الاقتصادية والاجتماعية ، ولقد أفاض فى ذلك الروائيون وعلماء النفس المحدثون بدرجة تظهرنا على جيل بذاته يتقارب فيه الآباء ويتباعد فيه الأقارب ، ويؤلف فيه النجاح أو الفشل ، فالزارع مثلا يحلم أن يحترف ابنه مهنة غير يدوية ، كما ينكر الطفل الذى ينجح ويتابع دراساته فى الوسط الذى عاش فيه ، ونبت وترعرع بين أحضانه ، بل إنه ليحتقر عن طيب خاطر أمور أسرته الأصلية ولغتها المألوفة وذلك لأنه اكتسب من المدرسة أخلاقاً ، وشب فيها على عادات أخرى ، وهذا معناه أن الجمود لم يعد ظاهرة هذا الوجود حيث أصبحت المواهب الفردية — لا المولد — هى التى تتحكم ، وتحدد مركز الفرد كما أصبح الأقوياء والأثرياء أنفسهم يتفقون مع من ينادى بأن أفضل ضمان وخير ميراث يقدمه الإنسان إلى أطفاله هو التربية السليمة والتكوين الصحيح ويتفقون أيضاً مع « روسو » رسول التربية فى عنايته بالأعمال اليدوية ، وحثه أبناء المترفين عليها فى قوله « ليس منا من يعرف الظروف التى قد تضطر ابن الأسرة الكريمة إلى العمل » .

وهكذا يصبح المجتمع الحديث فى تقدم ظاهر كما تميل عزيمة الإنسان فى مثل هذه السرعة من التحول الطبقى وتغير الظروف — إلى أن تكون شيئاً فشيئاً من الداخل أى تتبع من باطن الشخصية الإنسانية .

ولقد قام التطور الاجتماعى بمهمة تحديد الفرد لمصيره تحديداً ذاتياً ، قبل أن يصبح ذلك من مقتضيات التربية أو من مستلزمات الأخلاق ، ولذلك كان من الواجب أن يمكن الفرد من تقسيم حرية الاختيار فى تحديد شخصيته وجعل هذه الحرية كاملة أمراً لابد منه ، أما كونها عامة مطبقة بالعدل والقسطاس فشىء آخر ولهذا ترانا من اليوم لن نستطيع قبول تلك الضرورة التى بدت واضحة فى نظر

« بسكال » عندما كتب قائلا : إن أهم شيء فى الحياة هو اختيار الفرد لمهنته وللأسف فالصدفة هى التى تفرض عليه ذلك فرضاً، وهكذا نرى الفيلسوف اليسوعى يفترض غياب العقل فى اختيار الإنسان لمهنته، كما لو أن ذلك حقيقة تقف منها الإنسانية مكتوفة الأيدى، وتضطر إلى قبول مثل هذا الموقف، كما لو كان استعباداً حتمياً للطبيعة الإنسانية، ومثل هذا الرأى مردود نظرياً عندنا على الأقل فقد حاول التوجيه المهنى، قبل التوجيه المدرسى أن يقلل من قيمة الدور الذى تلعبه الصدفة فى حياة الإنسان، وإن كنا لا نزال من الوجهة العملية — وخاصة فى ميدان التوجيه المدرسى — بعيدين عن تحقيق الشروط المطلوبة التى تتيح لمثل هذه الحرية أن تلعب دورها كاملا .

فلا تزال الثقافة التى نستقيها محدودة بالظروف الاجتماعية ، فأطفال الطبقة الأرستقراطية لهم الحق منذ ولادتهم فى الحصول على ثقافة ثانوية ، وإن شئت فقل : ثقافة عالية أيضاً ، ويندر أن ترى من أبناء الزراع ، والصناع من يستطيع الهجرة عن سعة إلى العواصم حيث المدارس العليا أو الجامعات ، أما الطبقة ، المتوسطة المتواضعة فلا حظ لها من الثقافة سوى نصيب ضئيل من التعليم، ونعنى به تعليم المدارس الابتدائية التى لا تؤهل الفرد لغير الوظائف المتواضعة إدارية أو تجارية أو صناعية ، وعلى ذلك يمكننا أن نتصور الخسارة الفادحة التى يجرها حرمان الغالبية العظمى من الشباب من الارتشاف من مناهل الثقافة العالية ، ووقوفهم عند ذلك من النوع المنحط من الثقافة .

ولعله من الصعب أن نفرض المسألة فى صورة رياضية، بل لعل أبلغ برهان للنهوض بالمستوى الثقافى على أساس فنى غالباً هو ما نجحت فيه الولايات المتحدة الأمريكية بمجهودها الضخم فى هذا الميدان بتزويد الشباب جميعاً بالثقافة وتسليح لجميع أبناء الأسر بجميل الصفات الأخلاقية وبالإفساح لهم فى الظروف المادية ليتمكنوا من التنشئة الصالحة ، ولا شك أن فيه ربحاً لا يقدر ، وحشداً لأكبر كتلة ممكنة من العمال ذوى المؤهلات ، والمزارعين الأذكياء وتخلصاً من تلك القيود القاسية التى ولدت مع الحربين الطاحنتين الماضيتين .

ولقد ترسمت مثل هذا السبيل « جمعية إصلاح التربية » التى يتزعمها « المسيو لانجفان» فى بلاد الغرب «فرنسا وإنجلترا» ولقد كانت الاعتبارات النفعية والإنسانية هى التى دفعتها أولا إلى إعلان مبدأ الحرية فى ميدان التعليم من جهة ، ومبدأ إطالة

الفترة الدراسية وامتدادها حتى سن الثامنة عشرة من جهة أخرى ، أما كون هذا النوع من التعليم الفادح النفقات لوناً من تعاليم المدنية الفاضلة فيمكن تبنيه بسهولة ، غير أن الجمعية لم تتجاهل ثمن مثل هذا التحول الجديد .

فلقد دققت في تقدير قيمة الدخل المالى ، وبدأت بضرورة الثورة على ميزانية التعليم الوطنى ، واقترحت الوسائل المطلوبة لجعل الحرية فى ميدان التعليم ، حرية حقيقية لا نظرية ، لهذا قدرت ما تدفعه الدولة للأسر الفقيرة من النفقات التى تمكن أبناء هذه الأسر من إكمال ثقافتهم العالية ، ولمست هذا الداء الذى يعطل الكثير من الشباب عن إتمام الدراسة فى سن النضج والإنتاج .

هذا ، ويجب أن ندقق النظر ، ونذهب إلى أبعد من ذلك أيضاً فنقول : إنه طالما كانت مثل هذه التحولات العميقة فى الحياة العقلية ، والاقتصادية للطبقات العاملة ، لا تشمل الأطفال جميعهم وتحوطهم عامة الظروف المناسبة فى الحياة والعمل ، فإن مثل هذه الحرية تصبح مجرد وهم ، وسداً يعرقل سير الكثير فى الحياة منذ البداية . أما الحرية الصحيحة فهى : التى تقدم للأفراد جميعاً شتى فرص النمو والازدهار ، ولا تحرم فرداً من هذا الميراث وتيسر سبل النمو لجميع الأطفال .

وإن الوصول إلى مثل هذه الغاية ليتطلب الثمن غالياً ، إذ لا يكفى لتحقيقها مجرد القول : بأنها إنسانية كاملة ، مع العلم بأنها قد تكون أكثر مصروفات الدولة فائدة ، وأعظمها قيمة . ويجب أن نقرر : أنها لا تشق طريقها فى ميدان التطور التاريخى لكل من التعليم والثقافة فقط ، بل تلعب مثل هذا الدور أيضاً فى وظيفة المجتمع التربوية ؛ وذلك لأن الجنس البشرى هو النوع الوحيد ، من بين الأجناس الحية ، الذى يحتاج إلى أطول مدة فى التربية والاستعداد للحياة ، ولا شك أن أهمية ذلك تزداد بازدياد نمو المعارف الإنسانية وتطورها ولعل الدليل على ذلك هو ما تفرضه هذه الضرورة فى جميع الأمم .

هذا ، ولقد سبق الاستشهاد فى ذلك « بالولايات المتحدة » أما « إنجلترا » فهى الأخرى تعانى نفس الإشكال ، وتعترضها نفس الظروف بعد خروجها من المعمعة التى تمنعها من التفكير فى المشاكل الإنسانية ، فهى تواجه مشكلة امتداد الحياة المدرسية ، ولهذا نراها جادة فى حصر الملايين من شبابها الذين عليهم أن يمكثوا فى مدارسهم أطول مدة ممكنة . كما تقترح فى نفس الوقت إنشاء آلاف من

المعاهد التى تكفى هذه الضرورة ، كما نراها تحدد عدد ما ستحتاج إليه من المدرسين فى المستقبل وتحصره فى سبعين ألفاً ، ومن منا لم تطرق سمعه صرخة الاحتجاج المدوية إزاء كل زيادة بطيئة فى الوظيفة التربوية ؟ !

إن الجمهورية الثالثة فى « فرنسا » عندما أعلنت إجبارية التعليم الابتدائى على الفرنسيين كان ينتظر أن تكون ضحية لمثل هذه النظرة الخيالية ، ومع ذلك فقد انتشرت المدارس فى أنحاء « فرنسا » وغرقت الأمة الفرنسية بها ، وإن كان فى مثل هذا العمل شىء من النقص فى بعض النواحى لكنه لم يكن ليخرج عن طاقة تلك الأمة.

وليست هذه الرغبة الديمقراطية سوى الاستجابة الطبيعية للتطور التاريخى ونعنى بها : نفس الضرورة التى دعت إلى أن يكون التوجيه هو المشكلة الجوهرية فى ميدان الثقافة والاقتصاد الحديثين ، فالتطور الاقتصادى يستلزم من المدرسة والمجتمع تحولات لا محيص عنها ، كما أن التطور الآلى بدوره ، وفى تنميته لقوى الإنتاج البشرى ، وإحلال الآلة محل الساعد — يزيد فى اتساع أوقات الفراغ الإنسانى ، سواء لاحظنا ذلك أم لم نلاحظه ، وسوف يزيد فى تحديد تلك الأوقات أيضاً عندما يأتى اليوم الذى نرى فيه الرقى الاقتصادى يتناول مشكلة التنظيم المفروضة علينا بحل معقول غير حل البطالة ، ولهذا سيلعب ذلك دوراً هاماً فى تأخير البلوغ الاقتصادى للشباب ، وطرقهم ميدان الحياة العملية ، كما تطول عليهم فترة الدراسة وإن شئت فقل : إنها ستفرض عليهم فرضاً وذلك لتعقيد نظم العمل الحديثة أو رقى الناحية الفنية وتقدم الآلة الاقتصادية الحديثة فى مجموعها ، وإذن ، فليس من الصدفة أن يحس الآباء بضرورة تزويد أبنائهم وفلذات أكبادهم بتنشئة تزيد على التنشئة الابتدائية البسيطة ، كما أن الزيادة المستمرة فى عدد الأطفال الذين ينتسبون كل عام إلى المدارس الثانوية — كما تنطق بذلك الإحصاءات — ليست اعتباطاً .

ولن تتوقف هذه الدوافع الاقتصادية العميقة التى حولت ظروف الحياة البشرية ، وعملت على تحسين الكثير من سبل الثقافة وتيسيرها أمام الإنسان ، ولن تتوقف هذه الدوافع عن أن تلعب دورها المحتوم . ويجب أن نقول : إنها ستعمل على تحسين استخدام الآلة استخداماً إنسانياً حكيماً ، كما ستطيل فى نفس الوقت فترة التكوين ، تلك التى تتميز بطولها فى النوع الإنسانى دون غيره ، كما تخلق للمرء فى شبابه ، وفى شتى مراحل حياته ذلك الوقت الذى تدعوه « بوقت الفراغ » . .

كما أن الإنسان لن يتوقف احتياجه أيضاً إلى الوقت الذى يعبر فيه بالطفل هذه المرحلة شبه البدائية التى مرت بالإنسان منذ وجد فى هذا العالم إلى أن وصل إلى تلك المرحلة الرفيعة من مراحل الحضارة، وما على المربى سوى قيادة الطفل وإرشاده فهذا هو الشرط الجوهرى لتطور الإنسان وتقدمه ، وهذا هو السر فى اضطرارنا لا إلى إنشاء المدارس الثانوية العامة فقط، بل إلى إنشاء نوع من التعليم العالى العام أيضاً يتيح لكل فرد زارعاً كان أو صانعاً — أن يتمتع بثقافة عامة ملائمة .

هذا هو ما تحققه « فرنسا » فى ظلال بعض المدارس القائمة بتعليم الشباب وهو أيضاً ما تقوم بتعميمه بعض المدارس مثل مدارس « أستراليا » حيث يمكن دائماً توفير نوع التعليم العالى للشباب .

ولعل الجهد الثقافى الذى تبذله الطبقة العاملة ، والذى تشهد به كثرة المكتشفات والاختراعات فى جميع الأمم كما تشهد به كليات العمل فى فرنسا — لعل ذلك دليلا كافياً على هذا الميل ، بنفس الدرجة التى يبذل فيها الجهد الثقافى الأمريكى ، ومن ذلك نرى أن الظروف الاجتماعية المناسبة كفيلة بتحقيق ذلك الحلم القديم ، وأن الأمل فى إنشاء ديمقراطية ثقافية صحيحة من نسج الواقع لا من خيوط العناكب »

أضف إلى ما تقدم تأثير الظروف السياسية ، فنحن نلمح فى سهولة ويسر أن ما كان بالأمس من خيال المدينة الفاضلة ، كاد أن يصبح اليوم حقيقة واقعة بفضل استخدام المرء للقوة الخالقة ، استخداماً بشرياً تحفه الحكمة وتقوده المصلحة العامة ، وفى هذا الميدان السياسى يمكننا أن نقول : إن الديمقراطية هى الظاهرة الجديدة التى لم تتحقق إلى اليوم تحقيقاً كاملا فبالرغم من أن الشعوب منذ عام ١٧٨٩ تتوق إلى حكم نفسها بنفسها ، إلا أنه يلزمها لممارسة هذه الوظيفة ممارسة حكيمة تامة أن تزود كل مواطن بالقدر الكافى من الثقافة التى فى ضوئها أن يتفهم المشاكل العويصة التى تواجه وطنه ، وتشغل بال العالم من حوله ، وتزوده على الخصوص بالتربية التى تجعله يعمل فى ظل الفضائل التى تتطلبها الديمقراطية من كل إنسان .

فالرغبة فى تحقيق الديمقراطية دون تحقيق ظروفها وشروطها ، لا تخرج فى الواقع عن كونها خديعة بشرية ، وإذا كانت الديمقراطية قد تعرضت فى أيامنا إلى زعازع وعواصف كادت تودى بها . فهذا فى الواقع غالباً ما يرجع إلى تقصير رجال التربية فى الدول الديمقراطية فى إعداد المواطنين الصالحين ، وتسليحهم بالتربية

اللازمة، وطالما كان الفرد خاضعاً للنظام الديمقراطى ، فهو دائماً مطالب بالإدلاء برأيه فى كل شىء ، وبأن يكون على علم بما يجرى حوله من المشاكل، وما يعرض له منها ، وأن يكون قادراً على تكوين رأى شخصى خاص، ولا يقف نشاطه فى حيز مشاكل مهنته وأمور وطنه ، بل يجب أن يخوض المشاكل العالمية العامة وينزل إلى ميدانها ، وذلك لأن الأمور يرتبط بعضها برقاب بعض ، وأن المشاكل التى تجرى على المسرح العالمى لا يمكن حلها حلا مرضياً على يد فرد واحد، بل يجب أن يتعاون الأفراد جميعاً على حلها حلا شافياً تراعى فيه مصالح الجميع .

وإذن فيجب علينا أن نقدم لكل فرد ثقافة صحيحة، ونمده بالمعارف النافعة فى حدود مقدرته ومواهبه الخاصتين ، وألا نحبس الفرد بين جدران الثقافة العقلية ، اللفظية فقط ، بل نفسح له المجال الثقافى الكافى الذى يشفى غلته ويروى ظمأه .

أما فيما يختص بالتربية بالمعنى الصحيح ، وبنظام الحياة المدرسية عندنا ، فلسنا فى حاجة إلى التدليل عليه، وإن كنا لا نزال فى مرحلة قد تخطاها التطور العام منذ أمد بعيد، أو على الأقل لم توقظنا صيحات التغير والتبديل من غفوتنا، ولم تبعثنا من مرقدنا.

فها نحن أولاء ننشئ الأطفال غالباً إما على الطاعة العمياء وإما على أن يكونوا بعد موظفين قساة مستبدين، ومع أن «سبنسر» قد عبر عن هذه القضية العادلة تعبيراً واضحاً منذ أمد بعيد، فإن مدارسنا قد استمرت تدرب الناشئة على أساس الطاعة وحدها والخضوع السلبي ، وتقبل آراء المراهق وأوامره، أى على أساس العمل الأنانى ، وجعل الحياة مباراة قوامها الغيرة، والأنانية يلهبها عامل المنافسة ويؤججها حب الذات .

هذه هى التنشئة بالضبط حتى سن الرشد ، وهى كما ترى تنشئة تعد المرء للعيش فى عالم من العبيد ، أو الحياة فى عالم لا يعرف المسئولية . ومن هنا يظهر أن تلك الطريقة التى تختنق بها الحياة المدرسية ، وتقتل فيها الحرية وإبداء الرأى الشخصى ليست غير ارتباك وارتياب فى عقيدتنا الديمقراطية .

ليس كل ما أردناه من إعدادنا للطفل هو أننا أخرجنا إلى الحياة محروماً من استخدام حريته الرشيدة ... وإذا استخدمها فيا سوء الاستخدام ... وماذا نطلب إليهم بعد أن كرسوا حياتهم للهذر والثرثرة والكلام ... أليس هذا هو كل ما نقدمه للشبيبة من تنشئة وإعداد ؟

حقاً إن الديمقراطية الصحيحة، تقتضى نوعاً من الثقافة يعد جميع المواطنين للقيام

على مسرح الحياة بدورهم الاجتماعى عن طريق الوعى والشعور .

ومعنى هذا أن وجهات النظر الاقتصادية والاجتماعية والسياسية ، كلها تتسابق إلى جذبنا لتحقيق هذه الديمقراطية الشافية ، التى يحلم بها العالم إلى الآن ، ويسعى كل شىء إلى فرضها علينا فرضاً .

هذا وإن المتعدد من ألوان النجاح التى حفظها لنا التاريخ ، ليست إلا صوراً مبتورة أو خاطئة ولم يتحقق بها هذا الحلم الجميل الذى يداعب نفوس الإنسانية منذ القدم ، فالديمقراطية الإغريقية مثلا رغم ما كانت عليه من مستوى ثقافى عال عم الشعب الأثينى ، هذه الديمقراطية ليست سوى صورة من صور الخيال ، لأنها — كما تشهد بذلك حقائق التاريخ — لم توجه إلا لمواطنى « أثينا » فقط الذين لم يمكنهم تحقيق ذلك إلا على أكتاف العبيد فى العصر الأثينى الزاهر . أما اليوم فنستطيع أن نأمل مرة فى التاريخ فى أن الظروف مجتمعة سوف تسمح لهذا الحلم الجميل القديم أن يخرج إلى عالم الواقع والحقيقة .

وإذا لم تتضح لنا فى جلاء ، وتتبين لنا فى وضوح تام قيمة التغيرات التى ستحدثها هذه الآمال فى ثقافتنا ، وتوزيعها توزيعاً عادلا صادراً عن توجيه حذر يقظ ، إذا لم يتبين لنا هذا فى جلاء ، فما علينا إلا أن نقارن بين ، ما كان سائدا ، فى فرنسا قبل الثورة ، وبين ما ساد بعدها .

لقد كانت الأمور سهلة هينة فى الأزمان الغابرة ، وكانت الثقافة لاتتاح لنسبة ضئيلة من الشباب ولا تعرف إلا شكلا واحداً يقوم على أساس اللغة اللاتينية ، ولهذا كان يكتفى بتقديمها للشباب سواء من قدر عليهم تعلمها منذ الصغر ، أو من جندوا لغايات محدودة كغايات الدين مثلا ، وكان مصير هؤلاء الشباب هو أنهم إذا صادفوا نجاحاً فيها ساروا فى طريقهم ، أما إذا نالهم الفشل فقد قضى عليهم فى بساطة أن يتجرعوا لوناً آخر من ألوان الثقافة أحط قيمة من الأول ، كما أنهم قد يحرمون حرماناً كلياً من الثقافة ، وإذا ما سلك المرء هذا السبيل ، فما عليه إلا أن يتبع فى حياته الطريق الوحيد الذى ينتهى به إلى بعض المناصب ، أو الوظائف الاجتماعية المحدودة ؛ وهناك تراه : كاتباً أو رجلا من رجال الدين ، أو القانون ، كما قد يكون أحياناً من رجال السياسة ؛ وذلك لأن طريقه قد رسم له منذ اللحظة الأولى التى اختير فيها ، ومن ثم لم تكن التربية تُعد إلا لعدد بسيط من الوظائف

أو لنوع محدود من الدراسات ، ظل زمناً طويلا قائماً على اللغات والكتب القديمة .

وإذا ما قارن المرء بين هذا القدر المحدود من المحظوظين فى الهيئة الاجتماعية ، وبين أولئك الذين تخرجهم المدرسة اليوم ، ومن ستخرجهم فى المستقبل ، ثم حاول أن يتبين الضرورات العديدة الواجب أداؤها ، والطرق الكثيرة التى تسهل ذلك ، وتكون كلا على حدة إذا نظر إلى ذلك فلا شك أنه سيحس أخيراً بالضرورة التى حتمت ذلك، ويقف على بعض الأسس العامة لكل تكوين ، ويلمس الضرورة فى توجيه كل فرد إلى النوع الذى يلائمه من الثقافة فى ظل مطالب المجتمع .

ذلك ، لأن المشكلة فى حقيقة أمرها تقتضى منا ألا نكتفى اليوم بتثقيف شعب بأكمله ، واختراع المتعدد من الثقافات التى تستغرق كل فرد استغراقاً شاملا وعلى الطريقة الخاصة لكل فرد، ولما لم يصبح صوغ الجميع فى قالب الطريقة الكلاسيكية لثقافتنا موضعاً للبحث ، فقد وجب أن توجد طرق تربوية تلائم جميع العقول ، وتناسب جميع الضرورات والحاجات، وأصبح من اللازم التفكير فى ثقافة عن طريق المهنة والفن ، بل تحقيق ثقافة عن طريق اليد ، مثل التى حققناها عن طريق العقل ، أعنى بها : ثقافة تستخدم المهنة ، أو الآلات ، أو الإنتاج ، مثل الثقافة التى تستخدم الكتاب والألفاظ .

ثالثاً : الأهمية السيكلولوجية لمشكلة التوجيه التربوى

الوحدة واتساع مجال المعرفة

لا شك فى أن اتساع مجال المعرفة يجعل من المستحيل إيجاد نوع من التربية الشاملة والعامة لجميع الشباب والبالغين ، فهذه الوحدة المثالية التى تريد صبغ كل الأذهان بصبغة واحدة ، واستطاعت أن توطد مركزها طالما كانت التربية بالمعنى القديم محدودة بالرغم من إنكارها الشديد لتنوع الشخصيات والعقليات التى كان عليها أن تكونها .

ومع تطور الأفكار التربوية — وخاصة العلوم — لم يعد لهذه الوحدة أى مبرر يدعو إلى وجودها ، والدليل على ذلك أن التربويين لما عملوا على سد جميع الحاجات الاجتماعية المختلفة ، خلقوا نظاماً مبهماً للفصول المتوازية فى التعليم الابتدائى

المطول ينتهى إلى سن الرابعة عشرة ، وآخر للمدارس الابتدائية العليا ينتهى إلى سن الخامسة عشرة ، أو السادسة عشرة ، وغيرهما للمدارس المهنية ، والمدارس العلمية ، والكليات الحديثة التقليدية .

ولكن هذه التقسيمات التى حدثت الواحدة تلو الأخرى حسب الحاجات ظلت حتى السنوات الأخيرة منفصلة انفصالا أدى إلى استحالة إيجاد وحدة أو صلة بينها هذا هو ما لمسه المصلحون المعاصرون ، ولم تحاول تجارب التوجيه « التى عملت حتى وسنة ١٩٣٧ ، وسنة ١٩٣٨ » أن تجلب له العلاج . وضعف هذا النظام لا يرجع إلى تعدد الاتجاهات ، فهى أبعد من أن تسد أو تشبع مختلف العقليات والحاجات الاجتماعية ، وإنما يرجع إلى فرص الاختيار المبكر .

فالتوجيه المفروض المبكر هو ما يوجد اليوم ، فهذا النظام الحالى يلزم أسرة الطفل قبل العاشرة أن تختار له ثقافة من بين نظم ثقافية مختلفة كل الاختلاف بطبيعتها وغاياتها الاجتماعية ، فالبعض يوجه الطفل نحو دراسات طويلة بطيئة فيما بعد « البكالوريا » تؤهله إلى الوظائف العالية ، والآخر يوجه أطفاله إلى دراسة أقصر زمناً من الأولى ، توصل إلى الشهادات المختلفة ، أو شهادات الكفايات أو إلى مهنة التدريس أو الوظائف المتوسطة فى مصالح الحكومة ، أو إلى مهنة التجارة أو الصناعة.

هذا ، وإن الأغلبية العظمى مصيرها إلى تربية متوسطة ، أو إلى أعمال صناعية أو زراعية، وعلى كل فمن الواجب إيجاد العمال والصناع ، ولكن لا بد لنا من أن نتساءل : كيف يمكننا أن نحكم على ميل الطفل قبل اجتيازه مرحلة المراهقة التى تغير من شخصيته تغيراً شديداً فى معظم الأحوال ، وتفسح المجال لإيقاظ قدرات كامنة بينما تقضى على قدرات ظاهرة ؟ فكما أنه من الخطر أن تحمل الفرد على العمل قبل النضج الكافى فكذلك ليس هناك شىء يدعونا إلى الاطمئنان على توجيه فرد قبل بلوغه سن الخامسة عشرة ، ولو كان من السهل أن ننتقل من توجيه تربوى إلى آخر لهان الأمر ، إذ قد يكون من السهل الالتجاء — إلى حد ما — إلى اختيار مؤقت ، ولكن هذا لا ينطبق على حالتنا هذه ، فعندما يقطع المرء فى طريق التوجيه الذى اختاره شوطاً كبيراً يصبح من العسير — إن لم يكن مستحيلا — كل تعديل ، وكم من الأطفال من راح ضحية هذا التوجيه المحتوم الذى ينساق إليه الطفل عن طريق الصدفة المحضة .

التوجيه وتقاليد الأسرة

وعلينا أن نتساءل الآن : علام كان يتوقف هذا التوجيه ؟ مما لا شك فيه أنه كان يتوقف على تقاليد الأسرة وبيئة المدينة أو الميول العائلية فهناك قروى يرغب كل الرغبة فى تربية ابنه، بينما يكون بجانبه الأب القانع الذى يطمع فى إلحاق ابنه بمهنة دائمة ، فى الوقت الذى يكون لدى ابنه ميول إلى التجارة والمخاطرة ؛ وكثيراً ما يتوقف توجيه الأطفال على المال ، والظروف المادية والاجتماعية .

ويجدر بنا أيضاً أن نعرف : من الذى يقرر مسئولية الفرد فى حياته المستقبلة ؟ إنهم أولو الأمر الذين لا يعرفون — دائماً — شيئاً عن ذريتهم ، أو يطبقون عليهم نتائج خبراتهم وميولهم ونظرتهم إلى الآخرين وفشلهم ... إلخ مما قد يجر إلى نتائج ، وإن كانت صالحة لهم ، لكنها قد لا تلائم ميولهم وطبيعتهم .

وبقى سؤال أخير وهو : على أى اعتبارات تربوية يتوقف هذا التوجيه ؟

يتوقف على آثار بعيدة للمدرسة أو الفصل ، وعلى بعض النصائح التى يسديها بعض المدرسين ، وهى التى لا يمكن مقارنتها بالتجارب .

وهذا النظام كان من الممكن أن نكتفى به ، طالما كان لدينا مجتمع بسيط ثابت فنخضع توجيه الأبناء إلى رغبات آبائهم ، أما اليوم فقد أصبحت الحياة تسير حسب توازن يتجدد دائماً ، فإننا نلمس ما كان لهذا النظام من جبروت ، وما لحقه من نقص ، فهل يحق لنا اليوم أن نسمح لأى إنسان بالتصرف فى مستقبل أى فرد حسب هواه ووفق رغباته ؟

لا يمكن أن يسمح له بذلك ، ولكن يمكن أن يعهد إليه بمراعاة غيره ، والوصول به إلى أقصى ما يستطيع فى حدود قدراته ومواهبه ، أى بتحقيق شخصيته وتمكينه من القيام بنصيبه فى الحياة الاجتماعية .

مصلحة المجتمع رهن باحترام ميول الطفل

ونحن لا نرمى بذلك إلى تجاهل حق المجتمعات الطبيعية كالأسرة أو الدولة ولكن نحب أن لا يسبق حق الأسرة حق الطفل فتكون مصلحته أولا ثم المصلحة العامة ثانياً .

ومصلحة الدولة والأسرة محدودتان بالواجبات المفروضة إزاء البالغ ، لأنه

إذا كان من الصحيح احترام الفرد الراشد لهما فمن الواجب احترامه فى دور التكوين وإلا كان الاحترام المتأخر نوعاً من الكذب والرياء ، فينبغى لنا منذ بداية مرحلة التكوين والتوجيه وأثناء السير فيها أن نقيم وزناً للقدرات الشخصية ، ونعمل على تفتحها ونموها ، وذلك فى ظل التعليم الفردى حيث يمكننا ملاحظة الميول الخاصة بالطفل ، وتكييف تربيته وفق تطوره ، واتجاهاته النابعة من شخصيته ، والتى يمكن الوقوف عليها بإتاحة الفرص المناسبة التى تسمح لها بالظهور والتفتح . أما فى الوقت الحاضر فإن شخصية كل طفل فى سيرها التعليمى تشكل فى قالب تحوطه بمثل أعلى بقدر سنة فسنة ، وينص عليه منهاج فآخر يحدد السير فيه .

وهذه الطريقة تفرض على عقليات متباينة ، يجمعها فصل واحد ، وتسيرها طريقة واحدة ، تهدف إلى غرض واحد ، من غير أن تحسب حساباً للطفل ومواهبه وميوله وقدراته الخاصة وذكائه العملى ومهارته اليدوية فتخضع الجميع لتعليم نظرى وكل ما تطلبه من التلاميذ هو أن يسير الجميع سيراً واحداً ، وأن يصبوا جميعاً فى قالب واحد ، فهى لا يعنيها أمر هؤلاء الضعاف الذين لا يمكنهم أن يسيروا مع زملائهم بنسبة واحدة كما لا تهتم بالأذكياء الذين يمكنهم السير بخطوات فسيحة وسريعة أو يمكنهم أن يصلوا إلى نفس الهدف لكن بطريق آخر تصبغه الصبغة العملية . والتضحية بالضعاف لا تقل خطورة عن التضحية بشديدى الذكاء فى طريقة القطيع .

وجهل القدرات العقلية لكل فرد يصحبه دائماً عدم الاهتمام بالصفات الشخصية والخلقية المتنوعة ؛ فهذه الطريقة تعامل جميع الشخصيات بنظام واحد يصم أذنه عن أى اعتبار فردى . والأوامر المدرسية شأنها فى ذلك ، شأن المناهج فهى لا تلقى بالا إلى ذلك : لأنها تفرض أن جميع الأطفال يتفاعلون مع وسائل التربية بطريقة واحدة .

اختلاف الميول بين الأطفال

وكل إنسان يعلم تمام العلم أن هناك نوعاً من التعليم يميل إليه طفل ولا يميل إليه آخر ، وحتى فى المادة الواحدة قد تختلف الموضوعات فلا تثير جميعها اهتماماً موحداً ، وكل امرئ يؤمن — أو على الأقل يشعر — بأن هناك أفراداً يألفون

الملاحظة أو التخيل ، كما يوجد غيرهم ممن يميلون إلى التحليل ، أو النقد ، النواحى العملية . . . إلخ .

فكل شخص يشعر بأن هناك نظاماً معيناً تمنحه الطبيعة لكل فرد فتمده بقدر معين من الإحساس والشعور والإرداة لا يمكن تغييره ، وإن أمكن أن يؤثر فيه قليلا ، فيجب أن نستغل ذلك استغلالا صالحاً ، وأن نعلم أن اتخاذ سواه أساساً لعملنا يعتبر نوعاً من ضياع الوقت ، وبناء فى الهواء ، أو رقماً على الماء .

ولا يخفى أنه من الممكن أن ننقل إلى الطفل الكلمات ، وأن نحشو ذهنه بخفى المعلومات الغريبة عنه ، وعن نواحى تفكير الحيوى ، وأن نقوى المظاهر الخارجية للنشاط العقلى والخلق عنده ولكننا بهذا العمل لن نصل إلى الغاية المنشودة وهى إنماء العقل والشخصية والخلق ؛ وذلك لعدم مراعاتنا للقدرات الفطرية فى الطفل ، وتكون النتيجة أننا نحيط الطفل بطلاء مزيف ، ونصقله صقلا هشّاً ينكسر عندما يتصل بالحياة الواقعية .

وإذا كان هذا الصقل يمنح الرتب العالية ، ويوصل إلى المهنة أو الوظيفة فيغرى الآخرين ويخدعهم ، إلا أنه لن يستطيع أن يخضع حامله ، لأنه سيتحمل تبعات أخطائه وانحرافاته ، ويعانى فى الحياة آلاما لم يهيأ لها ، ويباشر مهنة غير ملائمة لنفسه ولن تنفعه كثرة الأموال ، وتزاحم الرتب ما دام فاقد الشعور وغير راض عن نفسه ولا عن الآخرين .

دور التربية وعلم النفس فى الكشف عن مقومات الشخصية

وإن اكتشاف شخصية الطفل إنما يرجع إلى الحركة التربوية والنفسية التى ترجع فى أصلها إلى رسول المربين « روسو » الذى أدرك ببديهته وإلهامه ما كشف عنه علمياً علماء النفس وهو « أن كل عقل له نظام خاص يلزم اتباعه فى تدريبه ، ويستحسن أن يدرب وفق هذا النظام أو تلك الصورة ولا يتعداهما » .

فالتربية الحديثة تؤكد أهمية الطفل وشخصيته ، وهى تكرر منذ « روسو ، وبستالوتزى » أن الطفل أشبه بالنبات الصغير الذى يحتاج فى نموه إلى تربية خاصة وقدر معين من الماء والضوء ، والشمس والظل . فتوحيد الموضوعات والمناهج الموسعة والافتقار إلى قواعد التربية فيما يختص بتنمية القدرات الفردية كلاهما كاف

فى إثبات عجز نظام التعليم الحالى عن الوصول إلى الغاية التى ننشدها .

أما علم النفس الحديث وهو الذى يتناول مشكلات الشخصية كوحدة قائمة بذاتها فإنه قد جد فى استخلاص القوانين ، فهو يعرض لنا كمية من الملاحظات القيمة فى معرفة الأطفال من الناحية النظرية ، وطريقة تربيتهم . ومما هو جدير بالذكر : أن مدارسنا لم تستغل – ألبتة – هذه المعلومات النظرية . ولقد ألقى علم النفس الحديث ضوءاً كبيراً على أهمية الأمزجة والنماذج النفسية المتعددة للأطفال ، ولكن المدرسة الكلاسيكية تهمل تلك النواحى ، وتوحد الطرق والمناهج والحصص .

فهذا العلم الحديث يشير إلى أن بعض الميول تتفتح مبكرة ، كما قد يتفتح بعضها متأخراً ، وإنه لمن السخف تعليم هذين النوعين مواد واحدة وبكيفية متحدة ، ويقول أحد علماء النفس « إن العقل يتطور عند كل فرد بطريقة مستقلة لا بالنسبة إلى درجة السرعة فى هذا التطور فحسب ، بل بالنسبة إلى الميول البارزة فى كل سن ، والأجدى بالطفل أن يتطور حسب طرقه الخاصة به والصالحة له ، لا أن يتطور حسب ما يلقيه إليه الراشدون . وذلك لأن هذا التدخل يؤدى إلى إنهاك النشاط الحيوى وينعى أحد المربين السويسريين على التربية التى تفرض المناهج والحصص الموضوعية قبل تجربتها فى مجموعة من الأطفال .

هذا ، وماذا نقول عن بلدنا العزيز الذى يفرض فى جميع مدارسه من الإسكندرية إلى أسوان نفس الميول أو الموضوعات أو التمرينات ؟ وهذا يدل على مقدار عزل تربيتنا فى المدرسة عن الحياة ، ويوقفنا على السر فى تلاشى اهتمام الأطفال ونفورهم من التعليم وجوه الصناعى المختلق .

بماذا نبدأ ؟

ويجدر بنا أن نتساءل عما : إذا كان من الواجب أن نبدأ بالمعلومات المجردة كما تبدو لعقل الراشد قائمة على وجهات نظر علمية صحيحة ، وإن كانت غريبة من شخصية الطفل ومجردة عن كل صبغة ذاتية ؟ أم الأجدى أن نبدأ بخبرات الطفل الواقعية نفسها ؟

إن الاستخفاف بشخصية الطفل يعد إساءة للطفولة وإساءة للنشاط الحيوى ،

وذلك لأن قتل الشخصيات وإزهاق روح الذاتية ، عبارة عن حرمان رجال المستقبل من مصادر نشاطهم الحيوية .

وترجع جميع هذه النقائص إلى غرور الراشد الذى سرعان ما ينسى ما كان عليه قبل بلوغه سن الراشد ، فيكون الأطفال حسب مثل أعلى يعجز هو نفسه عن الوصول إليه . ولقد قال « روسو » نحن لا نعلم شيئاً عن الطفولة ، وكلما مضينا فى سبيلنا ونحن على جهل بطبيعة الطفل ازددنا تورطاً فى الأمر وبعداً عن الصواب والعجيب أن كبار المربين أجهدوا عقولهم كثيراً فيما يجب على البالغ أن يتعلمه ، لا فيما يجب على الطفل أن يعلمه .

وهذا القول من « روسو » لم يكن حقيقياً فقط بل كان كأنه يتكهن بالغيب ، وذلك لأن دراسة التطور التاريخى تدلنا على أننا نساق وراء الآراء الخاطئة ، وكلما ازدادت المعرفة ونمت ، حاولنا حشو أذهان الأطفال بمختلف العناصر ، ضاربين صفحاً عن الطفل وغاضين الطرف عن النظر إليه ، وإن إجهادنا للطفل ليزيدنا تعثراً فى طريق تكوينه الصحيح ، وإن الوسائل المستعملة الآن تقتل الذاتية تدريجياً ، وتعرقل سير العقل البالغ — وذلك لأننا نتطلع إلى المثل النظرى الأعلى لعقل البالغ ، ونجهل أساس التفكير وأصل الشخصية .

ملاحظة الفروق بين الطفولة والرجولة

ومثل هذا النظام غير مهم إذا لم تكن الأمور السابقة الذكر ملائمة لتطور الطفولة عامة ، وتطور كل طفل خاصة ، وإذا كانت دراسة التاريخ الزمنية تؤدى إلى دراسة مشكلات الدستور الأثينى فى سن لا يسمح باستساغتها ، فمن المهم أن نعرف أن غاية هذا النظام إنما هى تكييف الطفل بأسرع ما يمكن لأن يهضم جميع هذه المعلومات حسب أقساط معينة ، وكل ما ينفر منه يعد نقصاً يجب تلافيه إن طوعاً أو كرهاً ، والطفل مسوق إلى هذه الوحدة المثالية ، لأن النموذج الذى نتطلع إليه إنما هو عقل الراشد ، الذى لا يعد عقل الطفل بالنسبة إليه إلا صورة مصغرة له .

وزيادة على ذلك فيجب الوصول إلى هذا النموذج من غير ضياع للوقت أو توان أو تأخير ، وذلك لأن الكمية التى يجب أن تقدم للطفل تزداد أهمية إذا ما نظرنا إلى ما يجب أن يكون عليه عند سن الرشد ليكون جديراً ببحث ما يفرض

عليه من مشكلات فى هذه السن . وكلما نظرنا إلى ذلك ظننا أننا ننفق وقت الطفل سدى ونضيعه هباء ، إذ نزوده بمعلومات لا رغبة له فيها ، كما يصعب عليه هضمها وإنه ليعترينا العجب بعد ذلك عندما نواجه حالات فشل ، أو عدم اكتراث أو نفور ، وذلك لعدم إيماننا بقول « روسو » إن الطبيعة تريد من الأطفال أن يكونوا أطفالا قبل أن يكونوا رجالا ، وإذا أردنا أن نعكس هذا الوضع فإننا نطلب ثمرات ناضجة قبل أن يدنو قطافها ، وليس لها أى طعم وسرعان ما يتناولها الفساد .

وكلما تقدمنا فى موضوع التربية نفسه وهو الطفل ابتعدنا عن ذلك الأمر ، وذلك لأننا لا نهتم بالوسائل فحسب ، كما أننا لا نعنى بالمعلومات فقط ، وكلما تقدمت العلوم ، ابتعدت بتعقيدها عن صفات التفكير فى الطفولة ، زد على ذلك أننا فقدنا القيم التربوية فى هذا الجو التربوى المجرد الفقير من تلك القيم .

فطبيعة التربية أنها تؤدى بدورها إلى قيم ذاتية ، وذلك لأنه إذا كان من الممكن أن تكون للمادة الثقافية قيمة تربوية فى ذاتها ، فذلك لا يعنى أن يستسيغها كل ذهن ، وليس فى ذلك ما يثير الدهشة ، لأن القيم الثقافية كما برهن على ذلك « أحد الفلاسفة » بنت مدنيتنا إذ هى ثمار جهود شخصيات معينة فى شتى الميادين العلمية والأدبية والإخلاقية ، وإن الأفراد لا يمكنهم استساغة هذه القيم إلا إذا صادفت ميلا من نفوسهم .

فموسيقى هذا الفنان مثلا أو قطعة هذا الشاعر قد تثير اهتماماً عند أحد الأفراد بينما لا تثير مثله عند الآخر .

مشاكل فى طريق التوجيه التربوى

وهناك مشكلة أخرى تواجهنا وهى مشكلة الوسائل المختلفة لتحقيق « التوجيه التربوى » لكل فرد وهذه هى المشكلة الأساسية فى التوجيه ؛ فالثروات الثقافية فى كل فرد ، والثروات التى اكتسبتها البشرية ليست لها قيمة ثقافية عامة ، بل قيمتها إنشائية تتغير بتغير الأفراد ، فتقديمها للطفل بصورة واحدة من غير نظر أو مراعاة لما يمكن أن يستطيع القيام به — ويعتبر فى الواقع تضيعاً للوقت ، تبديداً له وعملا غير مجد أو نافع .

وكم من هذه القيم الثقافية والمعلومات لا يمكن أن يهضمه الطفل أو يستسيغه ، لأنها لا تثير فيه أى ميل . ولا تلائم شخصيته ، والتربية لا يقصد بها شحن

الأذهان بالمعلومات والقوانين ، ولكن يرمى بها إلى غرس عادات فكرية وخلقية تتسع دائرتها مع السن ، بدلا من أن تكون بعد الفراغ من الدراسة فى معزل ، وانقطاع عن الحياة .

فالتربية لا يتطلب منها تكييف الفرد لمثل نظرى أعلى لا يمت بصلة إلى العقل بل يقصد من ورائها تنمية جميع القدرات ، والميول الفطرية ، وتوسيع دائرة المجال أمامها إلى أقصى ما يمكن أن تصل إليه ، وإذن فهذه التربية تساعد الفرد على إعداد العدة — منذ الحياة المدرسية — وتمكنه من تحقيق ذاتيته ، وحسبنا ما لهذا الاتجاه العلمى ، الذى لا يعرف تلقين المعلومات، ولا يرى له قيمة إنسانية من أثر فى حياة الفرد .

هذا ولنبدأ إذن بتنظيم أشكال متعددة من التربية تحترم وتشجع ذاتية كل فرد ، كما تتكيف مع الأحوال الاجتماعية وتلائم وحدة التطور البشرى .

وإذا كان الأمر كذلك فمن أين جاءت الاعتراضات على مثل هذا العمل الإنسانى الذى يفيد الفرد كما يفيد المجتمع . يلوح أنها قد جاءت من التقاليد الجامدة كما قد جر إليها الفهم العقيم ، وعدم الوقوف على الحقيقة من الأغراض ، وما يراه أنصار القديم فى حقوق الطفل والأسرة .

الاختبار الحر

والآن ، ما هو المقصود بحق الاختيار الحر لنوع الثقافة المنشودة . أهو بروز بعض الصفات ، أو تفتح العقل لبعض فروع الدراسة ؟

فى الواقع نرى أنه من الواجب أن نعمل على رفع كل فرع من فروع المعرفة إلى مستوى ثقافى عال ، ومن هنا نرى ما يمكن أن يكون للأعمال اليدوية من قيمة ثقافية ، فالغاية المنشودة من التوجيه هى أن يصل الفرد إلى أقصى ما يستطيع من المراتب الإنسانية الكاملة؛ وجدير بنا أن نعرف حق التربية فى هذا الميدان ، وهل يمكن أن ينازع فيه ؟

إن التربية تتدخل فيه منذ أمد طويل فى صور مختلفة كالامتحانات والشهادات والاختبارات ، وإن الدولة منذ ذلك الوقت الطويل أيضاً لتدعى لنفسها حق اختيار التلاميذ الذين يلحقون بالمدارس ، وحق توزيع المكافآت عليهم ، ونرى أن الاعتراضات التى قامت أول الأمر فى وجه التوجيه ارتدت سهامها إلى صدور

المعارضين أنفسهم فلقد قالوا : إنه من المستحيل معرفة المستقبل المدرسى للطفل منذ وقت مبكر ، ومما لا شك فيه أن قدرات الطفل لا تتكشف فى سن العاشرة ، وأن بعض القدرات وإن ظهرت دلائلها مبكرة كما فى حالة الاستعداد الموسيقى أو القدرة الحسابية العملية فإن بعضها الآخر لا يظهر إلا متأخراً كما فى حالة الاستعداد الرياضى الذى لا يظهر قبل سن الرابعة أو الخامسة عشرة ومعنى ذلك أنه لا يمكننا تقرير التوجيه الأدبى أو العلمى لطفل ما قبل هذه السن .

تخصص القدرات وظهور عناصر الشخصية

وعلى كل حال فقد وجد أن سن الحادية عشرة هى السن التى تبدأ فيها الاستعدادات والقدرات الشخصية فى التميز ، وإلى هذه السن كانت الميول والقدرات خاصة بالمراحل المختلفة ، وليست خاصة بالفرد ، فجميع الأطفال مثلا يظهرون فى وقت معين ميلا للتراكيب اللغوية ، أو الأعداد الحسابية ، بيد أن مثل هذه الأمور يشترك فيها الجميع ، ولكن بعد سن الحادية عشرة نرى أن جميع القدرات والاستعدادات والميول تبدأ فى التخصص بالنسبة للأفراد ، وتبدأ الشخصية فى هذا الوقت فى تكوين عناصرها بإتقان وإن تكونت فى الطفولة السابقة دون تنظيم فهذا الوقت إذن هو الوقت المناسب والملائم لحصر مميزات الشخصية .

ومما هو ثابت سيكلوجياً أن هذا التمييز الشخصى لا يظهر فى جميع الأطفال بسرعة واحدة ، وبنفس الوضوح ، فقد يتخذ أحياناً بعض الاتجاهات التى قد تظهر فى المستقبل غير صحيحة ، بينما فى أحيان أخرى تتكشف الاستعدادات الكامنة ولهذا نرى أنه من الواجب أن ندخر وقتاً للأخطاء والاحتمالات بأن نؤسس مرحلة عامة ملائمة لجميع الأطفال ولكن ينبغى فى نفس الوقت أن نستكشف مجال الاستعدادات الفردية وذلك بعرض المواد والاختبارات بصورة مرنة صالحة لذلك وهناك رأيان فى تذليل هذه المهمة :

الرأى الأول : أنه يوجد عادة مجال معين لإشباع هذه الاستعدادات وهذا المجال يسمح للفرد بأن يتدرب على نواحى النشاط المختلفة المتقاربة فى بعض العناصر وقد يكون ذلك مما يشجع على تكيف الفرد لوظيفته الاجتماعية .

والرأى الثانى : أن علماء النفس لاحظوا ميلا نحو انسجام القدرات فى الأفراد الذين وصلوا إلى درجة عقلية عالية ، وعلى العكس من ذلك فى الأفراد المنحطين

فى المستوى العقلى : فقد لاحظوا فيهم ميلا إلى عدم الانسجام فى القدرات ، ونعنى بذلك : أن الأطفال الأذكياء يمكنهم اختيار نواحى نشاط من النواحى المتعددة وتكون لهم الحرية فى التوجيه وفق ميولهم وحسب الفرص التى يمنحها لهم المجتمع أما الغالبية العظمى من الشباب فستكشف عن توجيه محدود ومحصور ، ويسهل علينا — نسبياً — توجيهها ما دمنا نقدم لها وسائل الاختيار ولا نطلب إليهم أن يتدربوا على كافة الأشياء .

ومن هنا نرى أن علم النفس يتفق مع علم التربية ، ويلائم مقتضيات المجتمع الحالى ، والمشكلة الأساسية هى : هل سنبدل هذه الصورة المزيفة لنظام التوجيه الحالى المفروض وغير العادل بنظام آخر للتوجيه ، قائم على ملاحظة مستمرة من جانب المدرسين ، ومؤسس على اختبار الميول ، والاستعدادات ، والقدرات الحقيقية للطفل ، وبذلك يمكن أن نمنحه التربية الملائمة له .

الامتحانات والتوجيه التربوى

ومن أجل كل هذه الأسباب نرى أن التوجيه فى أيامنا هذه يجب أن يكون موضع اهتمام التربية ، وأن ينظم تنظيما ثابتاً ، ولأجل استناده على احترام الشخصية يجب أن يحل محل اختبار مؤسس على الامتحان أو الاختيار ، أو يضاف — على الأقل — إلى الوسائل الأخرى للاختيار للبرهنة على صحة أو فساد أحكامها ، وخاصة لتوسيع مجال سلطتها الضيق وذلك لأن الامتحان يعطى أهمية للصفات الخارجية الظاهرة ، ولا يستطيع أن يكشف إلا بمنتهى الصعوبة عن تفاعل هذه المعلومات المتكررة مع العقل ، ومن النادر أن يميز القدرة الحقيقية كما أنه لا يهتم بغير النتيجة .

وهكذا نرى أن نظام الدرجات والامتحان ينشر نوعاً من الحتمية أو الثقة فى النظام ، ولكن على كل حال فإنه يرضى أولى الأمر عندما يحصل أبناؤهم على الدرجة المتوسطة فى النجاح . وهكذا نرى أن المدرسين يحاولون ستر هذا النقص بغرس فضائل غير موجودة بدلا من تنمية الصفات الفطرية الموجودة .

أما طرق التربية الحديثة فنحن نرى أنها ذات أثر عظيم فى توجيه الأطفال المتأخرين توجيهاً عملياً صالحاً وملائما لهم ؛ فهى تفسح المجال لجميع قدرات الطفل وتهيئ لها التربة الصالحة والجو الملائم . ولقد حان الوقت الذى تحل فيه طرق الاختيار المؤسسة على : اختيار العقل ، وطرق التفكير ، محل تلك الطرق الجامدة

ذات الأثر الوقتى ، فالتوجيه الصحيح هو أن نقدم للفرد أقصى ما يمكن أن نقدمه من نواحى النشاط أو الميول ، وأن نقرن بالميول الفطرية ميولا أخرى شبيهة بها وذات مجال واسع فى دائرة النشاط .

كيف نوجه الطفل توجيهاً سليماً

وإذن فالتوجيه السليم هو فى أن نبدأ بالميول الحقيقة للفرد بدلا من الميول المفروضة التى تكون عادة مصدراً لنفوره أو مضايقته ، وإن عدم استساغة المعلومات ليرجع إلى الحواجز التى تقيمها التربية النظرية بين الثقافة العامة وبين جميع صور الثقافة الفردية ، واستناداً على عدم معرفة مصير كل فرد نؤجل — قدر المستطاع — التخصص ونهمل المظاهر الشخصية البارزة ،، ولكن بما أن من الواجب فى هذه الظروف مواجهة جميع الأمور ، فنحن نرى زيادة مناهج هذه المعرفة عن طريق الإصلاحات المختلفة ، فنمد ذهن الفرد بشتى الأشياء إلى أن يأتى اليوم الذى نتركه فيه ليتخصص للعمل الذى سيقوم به طيلة الحياة ، وبذلك تبدأ نواح كاملة من المعرفة والميول فى التلاشى من ذهنه ، أو تنقطع صلتها بثقافته الجديدة التى رسمها لنفسه فى حياته المستقبلة ، وإذا ما تساءلنا عن قيمة تلك المعلومات التى تلقاها فى المدرسة وعن فائدتها اتضح لنا أنها ذات أثر فعال فى تنمية عقله زيادة على ما تقدمه من المساعدات للفرد أثناء مباشرته لعمله اليومى .

وقد تكون هذه الإجابة صحيحة إذا كان هناك صلة بين المدرسة والحياة ولكن ما نلمسه حقاً هو أن المدرسة لا تعد للحياة الإعداد الصالح ، ويبدو أن الشباب الذين انتهوا من دراستهم يواجهون الحياة وكأنهم أبناء اليوم ، وقد يتحطم الغالب منهم على صخرة الحياة القاسية ، وإن كان فى حياته المدرسية مثال النجابة والذكاء كما يقول أمير الشعراء :

وكم منجب فى تلقى الدروس   تلقى الحياة فلم ينجب

وهكذا ترى أن نظام التعليم الحالى لا يلائم سوى عدد قليل جداً من العقليات لا يتجاوز عددها الثلث أو الربع أو الأقل فى كل فصل ، وهى العقليات التى تتمتع بوفرة الميول وتعدد القدرات ، أما الآخرون فيركنون إلى العزلة ويسودهم عدم الاهتمام أو يسيطر عليهم الاشمئزاز كما قد ينفجرون بالثورة فى بعض الأحيان .

نرى من ذلك أن السير نحو تحقيق الذاتية ، واكتمال الشخصية ، وبعث الثقافة

الحقة لا يمكن أن يكون عن طريق تعميم الثقافة وربما قد لا يكون من الأجدى تكوين اتجاهات متعددة فى الشخصية الواحدة، وذلك لأنها لا تؤدى إلى الانسجام فحسب، ولقد قال «أحد المربين» المعرفة الدقيقة والتدريب عليها ، تمنح الفرد ثقافة أوسع من المعرفة السطحية التى تتناول المتعدد من النواحى .

فالقيام بالعمل واكتساب المعلومات الدقيقة منه وسبر أغواره أفضل من دراسة سطحية لمعلومات متعددة ، وأن الدراسة الدقيقة لفن واحد لتؤدى إلى اتساع أفق الفرد الثقافى ، وذلك لأن جميع ميادين الحياة يتصل بعضها ببعض وأى مهنة ، أو حرفة تمت بسبب إلى المظاهر المختلفة لنواحى النشاط ، والمعرفة الإنسانية ، وعلى المدرس أن يعرف كيف ينتهز الفرص ويقتنص الوقت الملائم لذلك ، وأن يوجه دائماً عقل التلميذ ، ويفسح له الآفاق الثقافية الممكنة ، وإن طريق الثقافة الصحيح هو السير من الخاص إلى العام ، من الميل الذاتى إلى الميل الجمعى أو العام ومن ضياع الوقت أن نسلك عكس ذلك فنبدأ من الميول العامة إلى الميول الفردية ، لأن الشخصية تتحال فى هذه الحالة ، أما إذا نهجنا النهج الأول فإنها تتركز وتتوحد ، وإذن فنحن نضايق الطفل عندما نقدم موضوعات عامة ونفرضها عليه .

وينبغى أن نبدأ من الموضوعات المباشرة التى يميل إليها الطفل ، ونعمل على توسيع مجالها بعد ذلك ، والصعوبة التى تواجهنا هى أننا لن نستطيع أن نعين فى بداية الأمر المظاهر الذاتية ، ونحدد التوجيه المستقبل .

الطفل والمؤثرات المختلفة

فالفرد فى بداية تكوينه يخضع بسرعة لجميع المؤثرات ، بالإضافة إلى أن مزاجه واستعداداته ، وعناصر تكوينه النفسى ، وخلقه وعاداته ، تشتمل على الكثير من الاتجاهات المحتملة ، وإن صعب تعيينها .

وإن أسهل طريقة وأسلم سبيل وأصحه من الناحية التطبيقية هو طريقة التوجيه التدريجى الذى لا يبدأ من الميول المهنية البعيدة ولكنه يبدأ من الميول والقدرات المدرسية التى يسهل ملاحظتها، وذلك بالاهتمام بالنواحى الثقافية الملائمة لكل فرد فى كل مرحلة، ومن هذه الميول الخاضعة للملاحظة والاختبار الطويل ننتقل إلى المجال الواسع الفسيح .

ولنفرض مثلا أننا نعرض على طفل ما منهاجاً يشتمل على بعض نواحى

النشاط الحر ، ليختار من بينها بمساعدة وإرشاد مدرسه . لكن حسب ميوله الشخصية ورغباته هو ؛ فمن الطبيعى أن الطفل الذى نلمس فيه اهتماماً بهذه النواحى سوف يستمر فيها ويعمل على توسيع معلوماته عنها ، ويمكن أن يدرب على نواحى النشاط الشبيهة بها ، ويسير فى اختيار توجيهه على ضوء نشاطه هذا ، وفى حدود هذه الميادين ، أما الذى يفشل فى هذا المضمار فسرعان ما يتركه بعد عدة اختبارات ولن يورط نفسه فى نواحى نشاط هو عاجز عن القيام بها .

ومثل هذا التوجيه الذى له صبغة مدرسية أولا ، ومهنية ثانياً عن طريق المباشرة لا يمكن أن نتهمه بأنه مبكر ، إذ أنه يهتم بالميول التى تظهر فى كل مرحلة ، ولا يمزق وحدة الشخصية فى الطفل ، لأن الأساس الذى يقوم عليه هو أن يعرض على الطفل جميع ظروف المعرفة ويسبر غورها وينميها ، ولا شك فى أن مثل هذا النظام التوجيهى نأمل له كل النجاح ما دام يبدأ من الفرد لا من الموضوعات المفروضة وفق عقول الراشدين والتى لا تمت بصلة إلى الطفل وخبراته ، ولا تتصل بطبيعته ولا بنشاطه الفطرى .

خلاصة

وخلاصة القول ، إذا أردنا أن نصل بالطفل إلى المقام الذى فطر عليه ليأخذ مكانه المناسب لميوله ورغباته ، اللائق باستعداده الطبيعى ، فعلينا أن نراقب سلوكه عن كثب ونتتبع تفوقه فى بعض النواحى وتخلفه فى الأخرى ، عن طريق الملاحظة العادية ، وعمل الاختبارات التى تزن قدراته العامة والخاصة فتظهر مواهبه اللغوية أو العملية أو الهندسية .

ولا شك أن الامتحانات العادية — إن أحسن استخدامها — يمكن أن تكون وسيلة مجدية من وسائل التوجيه التعليمى التى تعيننا على فتح الباب الذى يناسب إمكانياته العقلية والعملية .

ولما كانت ميول التلميذ ورغباته هما الجهاز الذى يتحكم فى سلوكه فلا شك أننا فى حاجة إلى دراسة هذه الميول وتقنينها ووضع النسب بينها كحب مادة وإلى أى الأسباب يرجع هذا الحب وكراهية أخرى ، وإلى أى العوامل ترجع هذه الكراهية حتى لا نميت فى نفسه رغبة قد تصبح على مر الأيام مقبورة نتيجة تجاهلنا أو عدم

مبالاتنا بها ولو أننا وفقنا إلى د اسة الطفل من نواحيه المختلفة وتشجيعه إلى إبراز مصادر قوته ... إذن لوصلنا إلى الهدف الأسمى من التربية وهو :

أولا : تهيئة الظروف التى تكشف عن خير ما ينطوى عليه التلميذ من ميول وقدرات .

ثانياً : العمل على توجيهه وتعبيد السبل أمامه حتى يطرد تقدمه فيصل إلى حيث يشعر بالسعادة والرضى كعضو عامل يرقى بمجتمعه ويرقى مجتمعه به .

التغيرات المدرسية التى يتطلبها التوجيه المدرسى

إن مشكلة التوجيه تقع فى مركز كل حركة إصلاحية ، لأنها نقطة الاتصال بين مشكلتين تتعلقان بكل نوع من أنواع الثقافة :

المشكلة الأولى : تكوين الفرد تكويناً قائماً على ذاتيته .

والمشكلة الثانية : إعداد الفرد للدور الاجتماعى الخاص به .

فالفردية والاجتماعية هما موضوعا كل تربية ، وتشغلان فى الوقت الحاضر جميع الأذهان . وإن التغلب على هذين الموضوعين ليسهل علينا حل مشكلات متعددة أخرى ، وجدير بنا أن نعرف أن الآراء التى ذكرت سابقاً مثالية بالنسبة للنظام المدرسى والتربوي الحاليين .

التوجيه يتعارض والنظام التقليدية

فموضع التوجيه لا يمكن أن يقوم فى ظلال النظام التقليدى لأن مثل هذا النظام يقف عقبة فى سبيل الاختبار الحر ، كما يتعارض مع تكوين الذاتية واكتشاف شخصية الطفل .

وأول عقبة تنشأ عن نظام الأقسام الدراسية ، الصلة الزائفة بينها وتعصب بعض الآراء لها ، وهذان يجعلان من الصعب تكييف ثقافة معينة لشخص معين وكلما ترجح فى أذهان أولى الأمر أو المدرسين فكرة أسبقية بعض أنواع الثقافة على بعضها الآخر اندفع الأذكياء من الأطفال نحو هذه الأنواع المفضلة من الثقافة . وإنه ما دمنا عاجزين عن وضع نظام فى حديث يسوى بين جميع القيم الثقافية ، فإن أى نظام يوضع للاختبار والتخصص لا يمكن أن يكون حرًّا بمعنى الكلمة ، وإن كلمة التوجيه لبعيدة كل البعد عن أن تناسب هذه الحالة ، أو تتفق وهذا

الوضع فالمشكلة الحقيقية هى : ألا نسوق الأذكياء إلى دراسة معينة ، بل يجب أن نقف على نوع الدراسة التى تترعرع فيها شخصية الفرد وتتفتح لها مواهبه .

وإذن ما قيمة الفصل بين الأقسام المدرسية من الناحية السيكلوجية ؟

إنه تقسيم غير سليم ، ولكى تكون له قيمة سيكلوجية لا بد أن يؤسس على التمييز بين القدرات الخاصة . وإذا بحثنا عما يميز التقسيم القديم عن التقسيم الحديث وأردنا أن نعرف ما يدرب عليه كل منهما من قدرات للاحظنا أنها واحدة منهما : فنى الناحية العلمية نضع القدرة على الملاحظة . وفى الناحية الأدبية نضع القدرات اللغوية : كالثروة الكلامية ، وسهولة التعبير كما نضع الحساسية الجمالية وهذا التمييز نسبى وثانوى فلم لا يكون العالم شاعراً ، أو موسيقياً ، ولم نمنع أن يكون أديباً أو فناناً ؟ . . . إلى غير ذلك من الأمثلة . وأول ما يجب أن نقوم به هو : الملاءمة بين كل مجموعة من الدراسات ، أو التوفيق بين الميول التى تدور حول حقيقة سيكلوجية ، أو بمعنى أصح : أن نجمع نواحى النشاط المدرسى فى مجال أوسع .

ولذلك نرى أن مشكلة التوجيه باعتبارها قائمة على التمييز بين العقلية المدرسية ، والعقلية العلمية أو بين التقسيم القديم ،والتقسيم الحديث مشكلة خاطئة ولا يمكن حلها ما دمنا ندرب فى النوعين قدرات قد تكون هى هى ولا تهتم إلا بتنمية الفكر عامة .

نفوذ الآراء التقليدية فى التربية والاجتماع يعطل خلق نوع جديد من الثقافة

وبما أن غالبية المدرسين قد تربوا فى المدارس التقليدية وتشبعوا بآرائها ، فإنهم يعملون على اكتشاف العقليات التى يمكنها أن تسلك طريقهم ، أما من يعجز من التلاميذ عن السير فى هذا الطريق التقليدى فإنه يلحق بالأقسام الأخرى . وإذن فهذه الأقسام بمثابة مستودع أو مخزن يلقى فيه بالتلاميذ الذين لم ينجحوا فى النظام التقليدى ، مع العلم بأن هذه النظم الحديثة لم تحقق الغرض الأساسى الذى أنشئت من أجله ، وذلك : لأنه من المؤكد أن مستوى الفصل إذا كان يتوقف إلى حد كبير على المدرسين فيه ، فإنه يتوقف أولا وقبل كل شىء على مستوى التلاميذ . زد على ذلك أن هؤلاء المدرسين لا يخاطرون عادة بالتحرر من قيود الطرق التقليدية التى شبوا عليها أو بمعنى آخر : لا يعملون على استغلال المواد التى تدرس لتلاميذ الأقسام الحديثة أحسن استغلال ، ونتيجة ذلك عاش الميل الثقافى

بين جنبات هذه المدارس وعاق تحقيق المثل الأعلى الجديد ، وعلى كل حال فإنه ما دامت الآراء التقليدية فى ميدان الاجتماع والتربية ذات نفوذ كبير فمن العسير إحياء نوع من الثقافة الحديثة الضرورية للعصر الذى نعيش فيه ولا غرابة بعد ذلك أن تتكرر أمثال تلك الصيحة التى صدرت عن ولى أمر أحد التلاميذ يوماً من الأيام بكل صراحة :

« أوثر أن أرى ابنى تلميذاً كسولا فى مدرسة ثانوية أميرية بدلا من أن يكون تلميذاً موفقاً فى المدارس المهنية وذلك لأنه على الأقل سيحصل على ثقافة فى المدرسة الأولى تؤهله إلى أرقى وظائف الدولة » .

ولأجل أن نقنع أولياء الأمور بآرائنا ينبغى أن نكشف لهم عن عدم وجود أى فرق بين الاتجاهين : التقليدى والمهنى فكل منهما يوصل إلى الغاية المنشودة، وهى تنمية شخصية الطفل على الوجه الأكمل ، ويجب أن تمنح عليهما إجازات متساوية فى القيمة ، والأفضل لما بين الآراء التقليدية والمظاهر المادية من صلة أن يجلسوا إلى أساتذتها بلا تفرقة فى دراسة المواد المشتركة حتى يشعر الجميع بالوحدة والوئام .

تنظيم المواد الفنية تنظيما حديثاً والرفع من مستواها

ويجب علينا قبل القيام بأى عمل أن ننظم المواد الفنية بما يلائم عصرنا ، وهذا التنظيم لن يكون عسيراً إذا دققنا النظر فى تراثنا الثقافى وأعملنا فيه يد الإصلاح بما يحقق آمالنا ويوصلنا إلى رغباتنا ؛ فمثلا : نتطلب من العلوم فوق ما تمدنا به من معلومات ، أن تساعدنا فى تشكيل العقل ، وذلك بتنمية القدرة على الملاحظة ، والمقارنة ، والاستنباط ، والتجريب والحكم ، والتحليل ؛ والأمانة الفكرية والخلقية ، واحترام الحقيقة والتسامح ، وبذلك تنمو شخصية الفرد ، ولكن بشرط أن نغير من طرق هذه العلوم وألا نعدها مجرد وسيلة لشحن الأذهان بشتى المعلومات ، بل نعدها تمريناً يساعد على تكوين العقل ، أو كما قال أحد كبار الفلاسفة ، «لا يستخدم العقل كأداة لتحصيل العلوم ، بل تستعمل العلوم كوسيلة لتحسين طرق التفكير » .

وما قلناه عن قيمة العلوم صحيح بالنسبة للمواد الحديثة فآداب اللغة العربية

أصبحت ذات ثروة لا يمكن الجدال فيها . والواجب علينا هو أن نمتع الطفل بالآثار والمؤلفات اللغوية والأدبية المعاصرة .

أما اللغات الحية فيمكن أن تكون أداة سهلة الاستعمال فى تكوين العقل وتنميته ، بل هى فى الواقع أسهل وأفضل من اللغات القديمة التى لا يمكن أن ننكر قيمتها ، بالرغم من أن هذه القيمة لا تخرج — بالنظر للكثيرين — عن دراسة مهلهلة للآداب والمدنيات القديمة . كما تنطوى على بعض العادات السيئة كالترجمة فى ثوب مفكك لا ينتمى إلى اللغة القومية بصلة وعلى ذلك ينبغى أن تكون العلوم والطرق العلمية مصدراً للعلوم الأدبية ولا سيما لخير الفنيين فى ميادين الصناعة والتجارة والزراعة ، فهم تلك الفئة التى يجب أن تحصل على تكوين ذى ثقافة أدبية رفيعة كما هو الحال ، بالنسبة لخبرة رجال التعليم النظرى .

وإذن فلا ينبغى أن تغفل الأمة — بسبب العلوم الفكرية والنظرية البحتة — أمر الأفراد اللازمين فى ميادين النشاط الاجتماعى والبشرى .

تنظيم ثقافة فنية أو مهنية

وزيادة على ذلك ، فإن تنظيم ثقافة مهنية أو فنية ، ضرورى للسواد الأعظم من الشباب وهم الذين تنقطع بهم متابعة الدراسة النظرية ، وهم الذين تعدهم الدولة للإعداد المهنى ابتداء من الخامسة عشرة ، ومع ذلك فإن الفترة بين الخامسة والثامنة عشرة — أو مرحلة الإعداد — يجب أن تصاحب بمقدار مناسب من الثقافة العامة حتى لا يفقد هذا النوع من التعليم قيمته الإنسانية ، ولأجل أن نسهل على من قد تتكشف فيما بعد قدراته — وأن يتابع السير مع من يواصلون دراستهم النظرية .

وكم وجهت التهم إلى ذلك الإعداد الذى ينزل بالعقل إلى نواحى النشاط اليدوية ووصم هذا الإعداد بأنه إعداد غير رفيع بينما رفعت الثقافة النظرية إلى عالم مجرد فأهملت حقائقها وفقدت فوائدها العملية . والذى يهمنا فى الواقع هو أن نبدأ من أساس حقيقى وحيوى ، وألا نلتفت إلى أهمية الناحية العقلية ونعتقد أن قيمة أى نوع من الدراسة تتركز فى الموضوع أو المادة التى ندرسها ، لأنه فى الإمكان أن نتعلم اللاتينية أو نقوم بدراسة كلاسيكية ، بطريقة نفعية تشبه الطريقة التى نتبعها فى الحصول على المال وهذا لا يجدى .

أما إذا دربنا على مهنة ما تدربنا عملياً . فإننا بمثل هذا التدريب العملى يمكننا أن نكتشف العالم ، ونقف على الأطوار التاريخية ، ونلمح الآثار البشرية ، فالكل يتصل بالكل أى أن كل نواحى الحياة يتصل بعضها ببعض ، والكتاب نفسه لا يكتسب قيمته الحقيقية إلا إذا أكمل الخبرة العلمية الحية ذات الصبغة الواقعية . أما بالنسبة للقيمة الاجتماعية والأخلاقية للعمل ، أو التناسق الذى نلاحظه فيه ، فإننا نرى أن أى مادة من المواد النظرية لا يمكن أن تمدنا بمثل هذه الميزات ، فالشرط الأول الذى نريد أن نحققه هو ألا يرمى هذا التكوين العملى إلى نوع من النفعية المباشرة ، وأن يكون شاملا لكل نواحى الفنون وألا يصرف النظر عن الاتجاه الإنسانى ، وإنه لمن الضرورى أن نعطى الجميع — إلى حدما — ثقافة فنية ، وبذلك سنحاول على توازن التكوين النظرى ، ونكون نوعاً من المهارة الاجتماعية العملية .

الجانب العملى يجب أن يسبق الجانب النظرى

ومنذ زمن بعيد كان نظام الإعداد النظرى ، أو الفكرى بعكس هذا الوضع ، وذلك بتقديم النواحى النظرية على النواحى العملية . ولكن الوضع السليم والترتيب الصحيح هو :

أن نقوم بالعمل ثم ننتظر منه الاستنتاجات والمدركات ، وهكذا نرى أن العلوم نشأت أولا من الأعمال والاختبارات ، وكانت هذه الطريقة هى سبيل التفكير العقلى . وإذن فما الذى يمنعنا من استغلالها فى تكوين وتنمية كل عقل على حدة ؟ ألا يكفينا ما نراه من عناء الأطفال ونفورهم ، عندما نلقى بهم مبكرين فى محيط العالم النظرى من غير أن نتركهم ينضجون عن طريق كسب الخبرة ، وإن الدور الذى ينبغى أن تقوم به النظريات والقوانين والكتب ، إنما هو فى الواقع دور التتميم للنشاط الحيوى . هذا ما ينادى به الأستاذ فوريه فيقول : « يجب أن تبدأ التربية من الناحية العملية ، فما أسخف هذه الطرق المبسطة التى تريد أن تجعل من الطفل عالماً من علماء الهندسة أو الكيمياء ، قبل أن تثير الرغبة الملائمة لمعرفة الرياضيات والكيمياء ، وقبل أن تمزج عنده النظريات مع الخبرات العملية التى يجب البدء بها » .

طريق الميل الحيوى هو بعينه مبدأ التوجيه

وإذا ما أردنا أن نقلل من عدد الثمرات غير الناضجة وأن نصل بكل فرد إلى ما يستطيع القيام به ، فيجب أن نبدأ بطريق الميل الحيوى ، وهذا هو بعينه هو مبدأ التوجيه الذى أراده «فوريه » عندما طلب منا أن نثقف كل فرد حسب ميوله ، وأن نقدم إليه جميع المجالات المناسبة التى تسترعى اهتمامه ، وأن نبحث عن الاستعدادات المتعددة المتفتحة ، والقدرات الشخصية — لننميها مع القدرات العقلية والفكرية — وهذا ما حدث لابن أحد الملوك «كريزوس» فهو غلام اشترك منذ بلوغه سن الرابعة عشرة فى جمعية الحذائين ولقد كانت ميوله الفنية تخالف — كل المخالفة — رأى أبيه الذى كان يميل إلى الآداب والفنون . ولكن «كريزوس» لم يحفل برأى أبيه ، وما دام يشعر بالميل إلى العلون والفنوم فلن تحول رغبة والده دون ذلك فانساق فى تيار ميوله ، وأخذ يتنقل به هذا التيار العملى من ميدان إلى آخر ؛ فمثلا المناقشات التى ستثار عن أنواع الجلود ستؤدى إلى دراسة الدباغة ، وطبيعة المواد التى تستخدم فى صناعة هذه الجلود ، كما ستقوده إلى دراسة الوسائل المستعملة ، وتربية الحيوانات التى تؤخذ منها أنواع الجلود المختلفة و ... إلخ وهكذا إلى أن يصل هذا الابن إلى الغرض الذى ننشده جميعاً بغض النظر عن البداية التى بدأ بها ، وإذا فرضنا أن هذا الطفل نفسه قد عهد فى تربيته إلى النظم التربوية التقليدية الشائعة اليوم فإن هذه النظم لن تخلق منه سوى شخص آخر؛ لأنها تغض العين عن نوع البداية التى كان يجب أن يبدأ بها وهى صناعة الأحذية ؛ لأنه ابن ملك ولن يجرؤ أى مرب على تعليمه فن صناعة الأحذية : «فرواين » مثلا سيدربه على اللغتين اللاتينية واليونانية ، وبذلك سينفر من العلوم ويضيق صدره بها . أما «كونديلك » فسيعلمه أنواع الإدراك الحسى المختلفة ، وسينتهى الأمر بهذا الطفل إلى أن يلعن العلم ، ولن يسجل أى تقدم، وسيقال عنه : إنه أخرق أو أبله ، وفى هذا كل الخطأ فالطفل ليس بأخرق ، بل المدنية فى الحق هى الخرقاء .

الحاجة إلى اعتبارات تربوية جديدة

فالتوجيه كما ترى يتطلب إصلاحاً تربوياً شاملا ، ويقتضى بوجه خاص إعلاء شأن المواد التى ظلت إلى اليوم قليلة الأهمية وذلك بقيام اعتبارات تربوية جديدة

أساسها مرونة المناهج ، بحيث تفسح المجال للعمل الفردى الحر . فبينما يهتم النظام الحالى بتقرير ما ينبغى أن يتكيف معه الطفل ، نرى أنه من الواجب وضع نظم للتعليم تناسب كل فرد ، وتصلح لكل عقلية ، ويجب أن نقيم وزناً لما يلائم التلميذ كل الملاءمة ، وينمى فيه الاستعدادات ، والميول الشخصية . وينبغى أخيراً أن نسعى لجعل نواحى النشاط وشتى الدراسات ، والمناهج ، والطرق مناسبة للتطور العام لعقل الطفل ولتطور كل عقل على حدة ، وأن نساير بقدر الإمكان التطور الطبيعى ؛ وذلك لأن الطفل لن يجنى شيئاً إذا أسرعنا معه ، فهذه السرعة تكون عادة سبباً فى عدم الفهم ، والاستياء ، والتأفف ، والنفور . كما أن الإبطاء أيضاً سيؤدى إلى الضجر ، واكتساب عادة الكسل ، ويقتل كل مجهود يمكن أن يبذله الطفل .

ولأجل أن نسهل على الطفل الانتقال من نوع إلى آخر من أنواع التربية والتعليم ينبغى أن نقيم محوراً مشتركاً من المعلومات الضرورية لجميع أنواع التعليم بشرط أن تكون مخففة إلى أبعد حد ، وهذا المحور المشترك يمكن أن يقوم على ثلاثة عناصر :

١ — دراسة الطبيعة : أى دراسة ما قام به العقل البشرى لتفهم العالم ، وكيفية التأثير فيه .

٢ — اللغة فى أوسع معانيها : وهى التى تشمل جميع أساليب التعبير الأدبية ، والفنية ، والعلمية فى متناول الإنسان والتى من صنعه .

٣ — نظرة عامة للمدنية : أى دراسة الأطوار التاريخية والجغرافية فى ضوء مظاهرها البشرية والاجتماعية التى تسمح للفرد بأن يدرك مركزه فى الزمان والمكان ، وأن يعرف ما عليه من ديون للماضى ، ويتفهم قيمة صلته بالآخرين .

وحول هذا المحور المشترك يمكن أى ننظم سلسلة أخرى من نواحى النشاط المتممة والملائمة للميول والاستعدادات الخاصة بالفرد ؛ فيمكن أن ندخل مثلا أنواع المهارات والنشاط التى قد يكون لها أثر كبير فى تكوين الفرد من العلوم النظرية ، وكذلك جميع المعلومات العملية المفيدة فى الحياة ، وجميع المعلومات التى تتناول دراسة صلة الفرد بالمجتمع : كالقانون ، والتربية ، وعلم الاقتصاد الاجتماعى وكذلك السياسة ، فهذه هى مواد الاختبار والمواد التكميلية التى يمكن أن يختارها التلميذ تحت ظل وإرشاد المدرس . ومن الجائز إلغاء بعض الفروع التى قد تلعب

دوراً مزدوجاً ؛ لأن كل ما يهمنا هو تنمية كل قدرة إلى أقصى حد ، وهكذا نرى أن مجال الاختيار يجب أن يكون وحدة كاملة ، وكل اختيار يجب أن يشتمل على مقدار بسيط من الثقافة الفنية ، وإذن سنبيح اختيار مادة الموسيقى أو الرسم أو الرقص مادام أى فرع من هذه الفروع سيساعد على اكتساب القدرة الفنية .

وإذا كانت كل تربية تتطلب من الفرد تكوين قدرة على النقد ، فلن يعنينا إذاً أن يكتسب الفرد هذه القدرة بوساطة التاريخ ، أو نقد الصحف ، أو دراسة بعض العلوم ، لأن المهم عندنا هو أن ينجح فى اكتساب هذه القدرة .

وسيدرب التلميذ على مواد الاختبار تحت عين المدرس الساهرة ، وسيفحص عن طريق التجارب والاختبارات مدى ما اكتسبه من القدرات عن طريق هذه المواد الاختيارية ، وذلك فى أكبر عدد ممكن من الاتجاهات ، وفى حوالى الخامسة عشرة يجب أن نكون قادرين على تمييز التلاميذ الذين يستطيعون مواصلة دراستهم وأن نعين التوجيه الفكرى والعملى للسواد الأعظم من الأطفال .

الحرية أساس التوجيه التربوى

والآن يجدر بنا أن نتساءل : كيف يمكن توجيه التلميذ نحو هذه المجموعات من الدراسات .

والجواب عن ذلك أن هذا التوجيه إنما يكون عن طريق الحرية ، ونعنى بها الحرية المنظمة ، فالمدرس الذى يلاحظ التلميذ ملاحظة كافية ، يمكنه أن يعرض آراءه عليه ،وفى هذه الحالة يكون تأثير هذا المدرس على ذلك التلميذ أقوى مما لو كان عليه عن طريق التحكم والاستبداد ؛ لأنه فى الحالة الأولى يشترك تلاميذه فى نشاطهم ، ويتناقش معهم ، ويستثير ميولا جديدة فيهم .

هذا وينبغى ألا نلتفت إلى الانتقادات التى ستوجه إلى هذه الطريقة ، وذلك لعدم اكتراثها بحالات الضعف ، أو لعدم إقامة وزن لنظرية المجهود الذاتى ، أو للصعوبات التى يجب تذليلها ، أو لنظرية الألم ، ولقد أخطأ المربى المشهور «الان» فى قوله «كل ما يثير اهتمامنا لا يثقفنا» وذلك لأن علم التربية القائم على المجهود الذا- يخلط بين الاهتمام الخارجى الاصطناعى ، وبين الاهتمام العميق الذى يضاعف من قوة الانتباه ويركزه أشد تركيز ، فيدفع المرء إلى بذل المجهود الإرادى والنوع

الثانى من الاهتمام لا يعد غاية فى ذاته ، ولكى نستثيره يجب أن نمد التلميذ بغرض أو بمثير، سواء أكان هذا المثير هو الرغبة فى التفوق ، أو الحصول على نتيجة جيدة ، أو الخوف من العقاب أو اللوم . . . إلخ .

وهكذا ننسى أن النشاط المثمر يجب أن يكون نشاطاً مركزاً موحداً ، فما يحدث فى حالة استثارة الاهتمام هو أن شخصية التلميذ تتجزأ ، وهذا التجزؤ ناشئ عن الضغط على شخصيته ، أو عن الاستثارة لميل ثانوى ، ولذلك كان مضراً وغير قائم على أساس سيكلوجى ، فالمهم هو استثارة الاهتمام الأساسى ، وبذل غاية مجهودنا ، وكما أن الاهتمام هو نقطة البداية ، فإن وحدة الشخصية هى الأساس الوحيد الصالح لبناء الشخصية ، فنحن نحطم وحدة الشخصية عندما نربطها بما لا يمت إليها بصلة ما ، ولذلك يقول « روسو » والميل الحار أكبر مثير وهو السبيل الوحيد الذى سيؤدى بنا إلى الغرض الذى ننشده بطريقة أكيدة ، وإلى أبعد مسافة ، لأنه لن يتلاشى أثناء العمل ، وبذلك سنهدف إلى غايتنا ، كما سيحقق لنا أقصى ما يمكننا إذا عرفنا كيف نستغله وندعمه ونتبعه .

شخصية الطفل محور التوجيه

وهكذا نرى أن الطفل يجب أن يكون حراً كل الحرية فى اختيار المواد الاختيارية وأن يكون له ميل نحوها ، أو بمعنى آخر يجب أن نقدم للطفل جميع الفرص التى تسمح بتفتح قدراته وميوله واستعداداته ، وينبغى اختبار التلميذ مدة طويلة ، وأن نثير على الدوام ما يملكه من ميول واستعدادات ، وأن نقدم له مجالا واسعاً وأن ندرس شخصيته ، ونتيح له فرصة التفتح الكامل ، وذلك بالاشتراك معه فى ألعابه وحياته خارج جدران المدرسة ، والتعاون مع والديه اللذين يستطيعان إمدادنا بالعناصر الضرورية لمعرفة شخصيته معرفة كاملة ، ويجب أن نراقب باستمرار ميوله وحالات نفوره ، ونمده بكل الوسائل التى تمكنه من تجنب الأخطاء ، كما يجب أن نسمح له بالسير كيفما شاء ، وباختصار ينبغى أن نحترم شخصية الطفل وقدراته ، وهذا الاحترام يجب أن يكون صادراً من جانب الوالدين ، كما يجب أن يكون من جانب المدرسين .

الديمقراطية فى التربية والتعليم ترتبط بحرية الاختيار

وهذه الحركة التحريرية لا يمكن أن تحدث فى حدود نظام التعليم الحالى الجامد ، ذى الأقسام القليلة والمناهج الموحدة لأنها لا تقوم إلا فى ظل نظام مرن تنتظم فى سلكه ، فعلينا إذن أن نتجنب نظام المجموعات أو الطبقات الدراسية ذات الحدود الضيقة . كما يجب أن ننبذ الجمود الذى تئن به المناهج فتعجز عن ملاءمة استعداد التلاميذ وميولهم ، فالنظام الحالى لا يلائم غير تلميذين أو ثلاثة فى كل فصل ويفرض جبروته وسلطانه على الباقين ويغفل ميولهم واستعداداتهم ولا يلتفت إليها ، فعلينا أن نعالج هذا النقص وأن نقدم لكل عقلية ما يلائمها من المواد فصون الديمقراطية واحترام الفرد مرهونان فى الواقع بهذا العلاج .

وأمامنا حلان يمكن أن يساعدا كثيراً على تكييف المناهج للفرد .

أولهما : هو إنشاء قسمين « ا » ، « ب » للمواد الأساسية ، ويوضع فى القسم الأول أذكياء التلاميذ القادرون على متابعة الدراسة فيه ويوضع فى القسم الثانى أغبياء التلاميذ وهذا بالطبع بجانب الأقسام الأخرى الخاصة بضعفاء العقول والعجزة الذين يتطلبون مدرسين خاصين وطرقاً معينة .

والحل الثانى : هو أن يوضع التلاميذ ويقسموا وفقاً لدرجة علمهم وقدرتهم ، لا بحسب الفصول أو العمر فإذا لاحظنا أن تلميذاً بعد مضى سنتين أو ثلاث يستطيع دراسة اللاتينية أو الإنجليزية ، فيمكن أن يبدأ بدراسة هذه المادة من غير أن ينزل إلى الفصول الأولى التى تدرس فيها المواد الأخرى .

وإذن يستطيع كل تلميذ أن يحصل على دراسات معينة وفقاً لاستعداداته وميوله وذلك مثل الرياضيات أو الطبيعة سواء سلك طريقاً نظرياً أو عملياً تجريبياً . هذا ، وينبغى أن نلحق بالحياة والبيئة المدرسية تغييراً شاملا . ولأجل أن تتيح المدرسة فرصاً للملاحظات المتعددة ، يجب أن تفتح أبوابها على مصاريعها للطبيعة والحياة ؛ فتحطم أسوار المدرسة وتخطى التلاميذ هذه الأسوار يزودانهم بشتى الملاحظات والخبرات ويمكنانهم من تسجيل ذلك ، أو التعبير عنه كما يجرى فى الحياة الواقعية الحية ، ويجب على المدرسة أن تتبع نظاماً مرناً مألوفاً للتلاميذ بحيث يسمح لهم بالتفتح والنمو ، وذلك لأن الوضع أو الموقف الذى يجبر التلاميذ عليه لا يخرج فى الواقع عن موقف صناعى يمكن تلخيصه فى تشابك الأيدى

والانتباه السلبي ، والطفل في هذا الجو الاستبدادي الخانق الذي يفرضه عليه الراشدون لا يستجيب لما يحسه أو يعتقده بنفسه ، بل يستجيب لما ينتظر منه ، هذا إذا لم تسول له نفسه ادعاء معرفة ما يجهله . وإذن كيف يمكننا في هذا الجو المشبع بالنفاق والرياء أن نكون التلميذ تكويناً حقيقياً أو أن نصلح المعوج فيه .

هذا وإذن فلن تهتم المدرسة التقليدية بالحديقة ، أو البستان كما أنها تبتعد عن الملاعب الرياضية ، والمكتبة ، والمعمل ، وقاعة العمل المشترك ، والأبحاث الفردية إن لم تتعارض مع ذلك. والسبب هو ما يسيطر على تلك المدرسة الكلاسيكية من نظم جامدة تقرر كل شيء بدقة شديدة ، كذلك الأعمال الجمعية التي تسوق التلاميذ إلى عمل واحد مشترك . ولن تجد في المدارس الجديدة ذلك الانتباه الجامد الذي كان يخيم على وجوه التلاميذ ، ذلك الانتباه الذي ينهار إذ ما حامت فراشة في سماء الفصل ، أو طرق مسمع التلاميذ أزيز طائرة تحلق في الفضاء ، وما أشبه تلك المدارس الجديدة بخلية من النحل تتعاقب فيها الأبحاث ، ويعتمد فيها على الرجوع إلى الوثائق كما تعرض فيها الاكتشافات والتجارب الفردية والجمعية ، وتسجل النتائج ، وتدون المذكرات الخاصة ، وتحفظ في سجلات خاصة أو بكتاب الحياة «البرمات» وتحرر الصحف ، والمجلات ، والمذكرات تحريراً جمعياً ، وتقوم المحاضرات ، ويسود العمل الحر المختار وينطلق التعبير التلقائي وفق ميل التلميذ ورغبته .

المدرس مرشد وموجه

وينبغي أن يقلل عدد المدرسين ، ولو في السنوات الأولى على الأقل ، ليكون التعاون بينهم أشد وأوثق ، وملازمتهم للتلاميذ إذا دعت الحاجة أتم ، وحتى لا يقوموا بنفس الدور الذي يقوم به زملاؤهم في المدارس القديمة ؛ لأن وظيفتهم هي : أن يكونوا مرشدين ومربين ؛ فلا يفرضون أي عمل على التلاميذ ، بل يثيرون فيهم الرغبة في القيام به ، ويرشدونهم إلى الوسائل في حل مشكلاتهم ، لا إلى حلولها ، ويتركونهم يبحثون بأنفسهم عن الحقيقة بدلا من فرضها عليهم ، وهكذا يتمكن ، التلميذ من هضمها بنفسه ، ويستطيع في ظل هذا النظام الحر أن يبني شخصيته . وفي الفصل سيتخلى المدرس عن معقده ليطوف بين التلاميذ ، ويتنقل بين مجموعاتهم ، وسيعلمهم كيفية أبحاثهم ، والرجوع إلى المراجع

والكتب ، وسيلجأ دائماً إلى الطرق الحية الحديثة التي تترك لكل تلميذ الفرصة لاختيار المشكلات .

ويجب أن نهيئ في المدرسة جواً عائلياً ، ونزودها بقاعات متعددة ، يباشر فيها التلاميذ نواحي النشاط المختلفة : فننشئ المعامل ، والمكتبات ، وقاعات المناقشة ، والنوادي ، والفرق الموسيقية ، والمسرحية ، والرياضية ، ومن المستحسن أن نوجد بقرب المدرسة ملعباً رياضياً ، أو حوضاً للسباحة ، أو بستاناً ، وذلك لأن كل هذه الأماكن ستتيح للتلميذ مباشرة النواحي المتعددة للنشاط . أما الحصص فتشغل بالأعمال العقلية ويمكن أن ندخل في هذه الحصص المواد الأساسية التي يتكون منها المحور المشترك الذي أشرنا إليه آنفاً وهو : اللغة — والعلوم — ودراسة المدنية ، أو عرض الثروات الأساسية التي اكتسبها الجنس البشري .

وكل مادة من المواد يحسن أن تدرس على صورة مركز اهتمام ، وهكذا نسمح للطفل أن يركز اهتمامه في عمله ، وأن يصرف وقته فيه . والطرق الحديثة تفضل هذا التركيز ؛ لأن العناء الذي يسببه يقل عن العناء الذي ينتج عن التشتيت المستمر بين المواد المختلفة .

وتتطلب هذه الطرق أن تجمع المواد في وحدات زمنية وفترات منظمة تقدر كل فترة بثلاثة أو ستة أشهر ، ويحل محل الامتحانات والاختبارات التقليدية اختبار مدى الاكتساب في هذه المواد في نهاية كل فترة .

وأما الحصص التي تكون بعد الظهر فتخصص إما للفروع الخاصة أو التكميلية ، وإما لنواحي النشاط الحرة ، والأعمال اليدوية ، وسيخصص يوم أو نصف يوم للزيارات ، وهي عبارة عن رحلات جغرافية وتاريخية وعلمية وفنية ، أو زيارات للمصانع والحوانيت والمرافق العامة أو الاجتماعية ، ويلاحظ أن هذه الزيارات أو الرحلات ذات علاقة بكل مادة من المواد الأساسية التي تدرس في الصباح ، ويسجل التلاميذ الملاحظات ويدونونها أو يجمعون النباتات والأحجار ، وينبغي أن يقدموا عقب هذه الرحلات مذكرات فردية أو جمعية .

الملاحظة المستمرة للطفل تحقق أهداف التربية

ويجب أن نتذكر أن الأغراض التي ننشدها من التربية الحديثة لا يمكن تحقيقها إلا بملاحظة مستمرة ودقيقة للطفل ، والوقوف على شخصية كل طفل على

انفراد ، فالتربية الحديثة لا تهتم بتكوين هذه الشخصية المجردة التى اعتدنا تكوينها منذ قرون بعيدة بطرق كلاسيكية ، فمثل هذه الشخصية لا يمكن أن توجد إلا فى جو من الخضوع التام الذى كان يطبع الطفل على الخضوع والاستعباد ، ويهدم فيه جميع قدراته ، أما الشخصيات التى ننشدها فلا يمكن أن تتفاعل بنفس الطريقة مع أنواع الثقافة إلا إذا أعملنا يد الإصلاح فيما نملكه من الطرق ، وما دام كل اهتمامنا منصباً على الاحتفاظ بالشخصية الكاملة ، فينبغى أن نمد كل تلميذ بالثقافة التى تلائمه ولا نهتم بناحية معينة مع كل تلميذ ، بل نتناوله كوحدة عقلية ونهتم به عامة . وللإلمام بشخصية التلميذ وذاتيته إلماماً تامًّا ، ومعرفة الاتجاهات التى تمكنها من التفتح على أكمل وجه ينبغى أن نهيئ الفرص لاختيار أكبر عدد ممكن من نواحى النشاط اليدوية والفكرية والاجتماعية ، وعن طريق ذلك يمكننا أن نقف على الميول والقدرات أو النقائص أو الاستعدادات لكن بطريقة أفضل من الكتب وبذلك يمكن أن ننمى البعض وأن نعالج البعض الآخر ، فالألعاب والرحلات ونواحى النشاط المختلفة ، وسلوك التلميذ إزاء زملائه أو الكبار داخل جدران المدرسة أو خارجها ، ونشاطه فى الحقول أو المتاحف أو المصانع ، وسلوكه إزاء جمال الطبيعة ، وموقفه من الأبطال وعظماء الرجال — كل ذلك سيمدنا بالمعلومات القيمة فى توجيه شخصيته توجيها سليما .

وينبغى أن نمد الطفل بقدر معين من الحرية كى يعبر عن استعداداته الطبيعية وهذا التعبير ضرورى ، لأنه يساعدنا فى معرفة اتجاهات شخصيته ، ويمكننا أن نحصل على هذا التعبير عن طريق العمل المطلق ، والتنظيم الحر ، والمناقشات العائلية ، ولهذا يجب كسر جميع الحواجز التى تفصل بين المدرسين وبين التلاميذ ، أما العلاقات بين المدرسين وأولياء الأمور فيجب أن تكون وثيقة ، إذ من الضرورى أن نستنير بأولياء الأمور فى معرفة بعض نواحى الشخصية أو مشكلاتها ، لأنهم أقدر على تحليل وتفسير بعض الصفات فى شخصيات أبنائهم ، وأدق فى بيان العادات أو بعض المواقف الاجتماعية ، ومن المفيد أن نسترشد بآرائهم أثناء السنة الدراسية فى معرفة كل ما يطرأ فى حياة الطفل من حوادث .

وإن زيارة المدرس لمنزل ولى الأمر قد تكون ذات قيمة أكبر من هذه المقابلات التى تقتصر منها على المناقشات ، وأخيراً فنحن نرى أن يساهم أولياء

الأمور فى التنظيم المدرسى حتى يمكن أن نهيئ الجو العائلى فى المدرسة على الوجه الأكمل .

نظام التقرير الشامل لكل تلميذ بدلا من نظام الدرجات

ومن الأجدى أن نستبدل نظام التقرير الشامل لكل تلميذ بدلا من نظام الدرجات بنظام التقارير لأن الدرجات والترتيب والتقديرات توجه الاهتمام إلى النتيجة الخارجية ، ولا تعير الفوائد الحقيقية التى تعود على التلميذ من أعماله أدنى اهتمام ، وقد يقال إنه من العبث أن نتجاهل قيمة التنافس الذى ينشأ عن هذه الدرجات والتقديرات ولكن يمكننا أن نقول : إنه يمكن استبدال هذا النوع من التنافس غير الحر ، بنوع آخر محبوب ، يقارن فيه التلميذ نفسه كلما تقدم فى الدراسة ، فهذا النوع من التنافس مقبول ومشروع ، وإنه — على فرض — إذا كانت الدرجات التى تقدر بها الأعمال تثير التنافس بين بعض التلاميذ ، فإنهم بذلك لن يحبوا الثقافة لذاتها ، وإنما يعدونها وسائل لغايات نفعية .

اجتماعات المدرسين

وينبغى أن يعقد المدرسون اجتماعاً أسبوعياً خاصاً لدراسة شخصية كل تلميذ فى ضوء الملاحظات التى دونت عنه ، وفى النهاية تسجل نتائج هذه المناقشات فى سجل خاص بكل تلميذ ، وهذه السجلات ستصاحب التلاميذ منذ فجر حياتهم الدراسية إلى نهايتها ، وهى تضم النتائج المدرسية ، وجميع الملاحظات الخاصة بحياة التلميذ ، العقلية والوجدانية والاجتماعية والخلقية وكذلك الخاصة بنشاطه الجسمانى .

وهكذا نرى إلى أى حد يتطلب التوجيه جميع طرق التربية الحديثة ، أو قل : إنه أساس المشكلة التربوية الحاضرة ، وإنه باستناد هذه المشكلة ، أى مشكلة التوجيه على علم النفس ، ومراكز الاهتمام والعمل الجمعى فقد أظهرت لنا — هذه المشكلة — أن أهم اتجاه إصلاحى هو : استبدال المدارس التقليدية بالمدارس الحديثة .

خامساً : الطرق العملية لتحقيق التوجيه التربوى

لن أتناول بالتفصيل هنا دراسة الطرق التى يجب أن ينهجها التوجيه ؛ فهذه الطرق لا يمكن التثبت منها إلا عن طريق التجارب ولن أتكلم إلا عن المجهودات التى بذلها علماء النفس المعاصرون ، وعن النتائج التى كانت بنت تجارب العلماء

الخاصة . والمهم هو أننا إذا قبلنا مبدأ التحقيق الذاتي بالنسبة للطفل وهو مبدأ أساسي ، وإذا اعتمدنا على الاعتبارات التربوية الصحيحة في تدعيم هذا المبدأ فإننا نكون واثقين من النجاح الذى ننشده وإننا لانسمح للراشد أن يتدخل فى أعمال الطفل إلا بصورة غير مباشرة وفق ما أباحه « روسو » وما يصح لنا أن نقوله من غير تردد هو أننا يجب أن نستخدم شتى الوسائل والطرق بلا استثناء لسبر نمو الشخصية ، ومعرفة اتجاهاتها ، وإذن فلا يمكننا أن نهمل طريقة الإلهام النفسانى ، وهى التى لا يمكن أن يسد مسدها طريقة أخرى أفضل منها كما لا يمكن أن نهمل اعتبارات شخصية الطفل ، وهى التى سمحت لكثير من المربين أن يتناولوا بالإصلاح ما أفسدته الطرق الكلاسيكية القديمة ولكن ليس معنى هذا أن نحط من شأن الوسائل الحديثة التى أمدنا بها علم النفس ، وهى طرق الاختبارات ذات الفضل الكبير فى الواقع ؛ فهذه الطرق الموضوعية يمكنها أن تثير بعض المشكلات المعينة والمحدودة إلى أن تكشف الأيام عن مدى صحتها ومقدار أثرها.

١ — الملاحظة السيكولوجية للطفل

وإن المربين الذين أثارتهم هذه المشكلات لن يترددوا فى أن يضيفوا إليها آلاف الاختبارت المتصلة بها . ومن أهم ما يجب أن يقوم به المدرس الملاحظة السيكلوجية للطفل، ولن يضيع وقته فى سبيل ذلك ؛ لأنه من الممكن أن يقوم بهذه الملاحظة بطريقة مجدية أثناء التمارين المدرسية . وإنه لمن المحقق أن نشاطنا التربوى متوقف فى الأصل على معرفة تامة بالطفل ، وجميع المربين يعرفون بأية سهولة يمكن إيجاد الفرص للتأثير عليه وذلك بتوثيق العلاقة معه وازدياد الصلة به .

٢ — صبغ وسائل الملاحظة بالصبغة العلمية

ولكن قد يقيم نضج الشعور بالذات والشعور الاجتماعى عند الطفل بعض الصعوبات فى وجه هذا التحليل السيكلوجى . كما أن إهماله وعدم الاكتراث بحالات الصراع الكامنة فيه، يسوقان إلى الأخطاء فى فهم شخصيته ، وإلى تكوين حالات شديدة من الكبت ، مما قد يؤدى أحياناً إلى تصدع فى شخصيته . فالمهم هو أن نصبغ وسائل الملاحظة المذكورة بصبغة علمية ، ونربطها برباط وثيق ومن هذا نرى أن جميع مظاهر النشاط الدراسى فى الفصل تلعب دوراً كبيراً فى الكشف عن اتجاهات الشخصية ، وبذلك يمكن أن تحل محل العديد من الاختبارات .

٣ - القراءات والرحلات تكشف عن شخصية الطفل

وما دمنا ننبذ طرق التعليم المتزمتة ، تلك الطرق التى لا تسمح إلا بالحكم على القدرة ، والقدرة اللغوية ، وما دمنا نغفل التمارين التقليدية كالمسائل التى يكتبها التلاميذ ، فإننا بذلك لن نفقد الوسائل التى يمكن اتباعها فى ملاحظة الطفل : فإنه حتى الدرجة يمكن بتحليلها وتفسيرها أن تمدنا بالمعلومات الوفيرة . ويمكن أن نهيئ العدد الكبير من القراءات والحوادث ، وأن نقوم برحلات متعددة ، فكل هذه الأمور كفيلة بالكشف عن نواحى شخصية الطفل ، وبهذا يمكننا أن نشجع التلميذ على إبداء حكمه إزاء سلوك الأشخاص الذين يلتقى بهم فى مطالعاته ، كما نشجعه على إعلان رأيه فى جمال ما يتناوله من القطع ، أو فيما يشاهده من الآثار أو المبانى خلال الرحلات ، أو فيما نشاهده على الشاشة من الموضوعات التاريخية والجغرافية ، والعلمية . كما يمكننا أن نطلب إليه استنباط المغزى بقصة ما كان قد قرأها أو ألقيت عليه ، أو مثلت أمامه . كما نستطيع أن نكشف عن قدراته على الفهم عن طريق تفسيره للصور التاريخية ، والجغرافية ، أو القطع الأدبية الصعبة . ويمكننا اختراع اختبارات مصورة الغرض منها : وصف الصور ، وذكر ما يشاهد فيها بالتفصيل . كما يمكننا فحص القدرة على التخيل بأن نحذف بعض الفقرات من قطعة ما كما نستطيع الكشف عن القدرات اللغوية بواسطة التمرينات التى ذكرها « دكرولى وبويز » فى كتابهما « تطبيق الاختبارات العقلية » ، وفى كتاب « كلابريد » كيف يمكن أن نفحص الاستعدادات عند الأطفال ؟ » ، وكذلك يمكن أن تزودنا تمارين الإملاء ، وتسميع الدروس بالفحص عن قدرة الذاكرة ، وبيان المدى الضرورى لاكتساب الأشياء المحفوظة . وهكذا نرى أن جميع التمارين يمكن أن تصبح وسيلة لفحص الطفل ، واكتشاف قدراته ، وسنقارن نتائجها بالنتائج التى حصلنا عليها من الاختبارات ، وهذه المقارنة بين النتائج مجدية ، لأنها تؤكد مدى صحة فحصنا للطفل إذا كانت متقاربة أو متطابقة مثلا ، أما إذا كانت متباعدة فإنها تشير إلى الاتجاه الذى يمكن أن ينمو الطفل فيه على الوجه الأكمل .

٤ - فضل الاختبارات فى الكشف عن شخصية الطفل

وفضل الاختبارات الوحيد الذى لا يمكن أن ينازع فيه هو : أنها بالرغم من

عدم صحة دعواها العلمية ، قد كفلت تنظيم الملاحظة وتوسيع مجالها إلى درجة لا تقبل التشكك فى هذا التوسيع طالما نطبقها على الأطفال . وبالإضافة إلى هذه القيمة النظرية نجد أن قيمتها راجعة إلى موضوعيتها ، وفحصها للقدرات الفطرية ، بصرف النظر عن مقدار الاكتسابات ، أو صعوبات التعبير التى قد تخفى طبيعتها الأصلية. وإن تدرج هذه الاختبارات كفيل بالتثبت من صحتها .

٥ – أهمية اختبارات الذكاء فى وضع الطفل فى مكانه المناسب

ويجب علينا أن نميز من بين الاختبارات تلك التى تقيس المستوى العقلى للطفل، وتبين ذكاءه . فهذه الاختبارات مفيدة جداً فى بداية العام الدراسى ؛ لأنها توقفنا بسرعة على المستوى الذى وصل إليه التلاميذ ، وتسمح لنا كذلك بتوزيعهم حسب مستواهم ، وإن كانت هذه الاختبارات لا تنفعنا كثيراً فى معرفة اتجاهات الخلق والشخصية ؛ لأن وسائلها لا تهتم بذلك ولا تسجل سوى مستوى الذكاء العام .

٦ – اختبارات المعرفة والكشف عن نواحى القوة والضعف

وهناك كذلك اختبارات المعرفة ، التى تكشف عن مدى تحصيل المعلومات فى أى ميدان من الميادين ، وهى إما جمعية أو فردية ، وهذه الاختبارات تحول دون ضياع وقتنا ، وذلك لأنها توقفنا على حالة الطفل من حيث القوة والضعف ، فنوجه الاهتمام إلى ما يعسر على الطفل من موضوعات ، بينما تهمل الموضوعات السهلة التى يلم بها الطفل إلماماً كافياً .

هذا وإن العناية بالملاحظة الدائمة لتضفى على عملية تكوين شخصية الطفل نوعاً من التنظيم ، ولكن إذا كانت المعلومات تعد أساس كل ثقافة خاصة فإنها تقودنا إلى الماضى ، ولا تسمح بتعيين اتجاهات الشخصية كما لا تفسح المجال للتنبؤ بها فى المستقبل .

٧ – اختبارات الاستعدادات هامة لتوجيه الطفل

وهناك كذلك عدة اختبارات للتوجيه ، وهى الاختبارات التى تقيس الاستعدادات ، وتشتمل على دراسة تحليلية للوظائف الأساسية التى تميز كل فرد، فورقة اختبار « فيشى » تدرس أنواع الذاكرة المختلفة ، ذاكرة الأشكال الهندسية والذاكرة العملية والذاكرة المنطقية ، وكذلك هناك اختبارات أخرى لقياس

التخيل والفهم والقدرة على النقد ، والذكاء العددى ، وسهولة الترابط اللغوى ، ومدى سرعة الاستجابة اللغوية .

وبما أن تدرج الاختبار يسمح بتنظيم النتائج بصورة عشرية (أى مجموعات مكونة من مائة تلميذ تتكون كل مجموعة منها من عشرة تلاميذ فى مستوى عمر زمنى واحد) فإن تعيين المستوى الذى وصل إليه كل طفل أمام كل مجموعة عشرية (أى مكونة من عشرة) يصبح أمراً ميسوراً .

وإذا أوصلنا الدرجات التى حصلنا عليها بخطوط فإننا نحصل على « بروفيل » سيكلوجى للطفل ، وهذا القطاع الجانبى يشير إلى مميزات التلميذ ونقائصه . وهناك اختبارات مشابهة للفرد وشخصيته وهى تلعب دوراً كبيراً فى الامتحانات العامة التى تجربها الدولة .

٨ – الاختبارات الفردية أقدر على كشف القدرات من غيرها

وكل علماء النفس التجريبيين ومؤلفى الاختبارات متفقون على أن أهم شىء فى الاختبار إنما هو تفسيره ، وعلى ذلك نرى أن الاختبارات الفردية أقدر على كشف صفات خاصة بالمراحل المختلفة ، وليست خاصة بالفرد فجميع الأطفال مثلاً يظهرون فى بعض القدرات أكثر من غيرها ، وذلك لأن الذى يختفى فى الاختبار الجمعى ونتائجه هو كيفية الرد على الأسئلة وكذلك العمليات التى أدت إليها ، فقد يحدث أن تكون الإجابة الصحيحة نتيجة للصدفة البحتة ، وقد يحدث كذلك أن يكشف التردد فى الإجابة عن قدرة عقلية فائقة ، ويقول « بيريه » إن الردود الصحيحة نفسها ، ليس لها نفس المعنى السيكلوجى ، لأن بعض هذه الإجابات قد جاءت نتيجة لترابط شكلى بحت ، أو لتصور المدركات ، كما يحدث أحياناً فى الاختبارات التى يطلب فيها تكميل أو تصحيح سلسلة من الكلمات أو الأعداد .

زيادة على ذلك نرى أن نتيجة الاختبار قد تتغير حسب مقدار التعب ، ولذلك يرى دائماً علماء النفس أن يستعمل الاختبار فى نفس الظروف (الزمن – اعتدال الجو – راحة الفكر) وبالرغم من ذلك فإنه من السهل أن نلاحظ تغيرات مهمة فيما يختص بقدرات بسيطة كقوة التذكر عندما نكرر الاختبارات فى أشكال متشابهة – هذا ما أدى « ببينيه » – إلى تصنيف الاختبارات التى تميز الذاكرة البصرية عن الذاكرة الحركية والذاكرة اللغوية والذاكرة اللمسية ، كما لاحظ

أيضاً تغيرات حسب موضوع التذكر (أعداد – ألفاظ – ألوان) أوحسب العمليات التى يجب أن تستعمل .

وإذن فيمكننا أن نتذكر لحناً موسيقياً إما من ناحية تذكر الصوت ، وإما من ناحية تمثيل النغمات على السلم الموسيقى ، كما يمكننا أن نتذكر أرقاماً بصرية أو سمعية أو حركية ، وقد يكون التلميذ « ا » عاجزاً عن تسجيل ذكرياته ، أو ملاحظاته شفوياً بينما يكون على قدرة فائقة فى التذكر أو الملاحظة بطرق الرسم .

القدرة على التذكر

هذا وما هو جدير بالاهتمام هو أن قوة التذكر عند الطفل الواحد – بصرف النظر عن وسائلها ، أو طريقتها التعبيرية – تختلف باختلاف الميل نحو الموضوع المراد تذكره ، فهناك مثلا التلميذ « زيد » وهو تلميذ يستطيع حفظ الصفحات من اللاتينية من غير أن يستسيغ معناها ، ومع ذلك يكون عاجزاً عن تذكر الحوادث التاريخية أو المعلومات الجغرافية ، وعلى العكس من ذلك التلميذ « عمرو » الذى يعشق الجغرافيا ، وله إلمام عجيب بأسماء مواقعها ، بينما يظهر عجزاً واضحاً فى حفظ مصطلحات العلوم ، وأغرب حالة من هذا النوع ، هى حالة التلميذ « خالد » الذى كان يميل ميلا شديداً إلى حفظ دليل السكك الحديدية مع مواعيد قاطراتها ، بينما كان فى نواح أخرى بيِّن الضعف فى القدرة على التذكر .

فهذه الاختلافات التى تشبه الاختلافات التى نلاحظها فى الاختبارات تذكرنا بأمر واحد معروف ومقبول من الجميع وهو ؛ أن التذكر وظيفة ، هو أن يجعل الاستعدادات الوجدانية والميول أو الإدارة فى حالة الحركة ، وهو فوق ذلك عنصر أساسى من عناصر تكوين الشخصية ، ولا ننسى نحن الكبار ما نعانيه أحياناً إزاء تذكر بعض الذكريات ، فبينما ننسى بعضها نتذكر البعض الآخر بغاية السهولة لأنه يمت إلى ميولنا بصلة شديدة تنطبع فى أذهاننا كما نعلم جميعاً قوة الذاكرة التى تصاحبهاصدمة انفعالية ، ومع كل ذلك فلا يسعنا إلا أن نقول إن القدرة على التذكر تتوقف بالطبع على سهولة الفهم ، والقدرة على إصدار الأحكام والتنظيم وأخيراً على القدرة على الانتباه ، تلك القدرة التى تتغير حسب الظروف .

القدرة على الانتباه

وما قلناه عن التذكر يمكن أن نقوله عن الانتباه ، والذكاء والميل والإرادة ، وكافة القدرات البشرية ،وهذا يدل على أن القدرات والاستعدادات لا يمكن فصلها أو عزلها ، وأن القدرة البسيطة نفسها قد تثير استعدادات كامنة وغير مميزة فمثلا الاختبار المشهور وهو « اختبار حذف الحروف » يقيس الانتباه وتتوقف نتائجه على الدقة البصرية للتلميذ وعلى قدرات الاستجابات الحركية ، وعلى الحركات الآلية أيضاً بالرغم من أن هذه العملية الأخيرة تنفى وجود الانتباه ، وليس معنى فشل فرد فى هذه الاختبارات أنه عاجز عن دوام الانتباه فى مسألة يميل إليها ويتعلق بها .

والمهم على كل حال ، هو معرفة الظروف والطرق التى يستطيع بها الفرد أن يقوم على الوجه الأكمل بتركيز انتباهه وبذل المجهود الضرورى لتكوينه ، والذى يهمنا هو فحص جميع القدرات ، وترجع صعوبة القياس إلى أن علم النفس الحديث قد تمسك بنظرية الملكات المنعزلة ، وقسم نواحى النشاط العقلى بالنسبة لوظائفها البسيطة المميزة ، ولكن ليس من المؤكد أن تكون قدرات كالقدرات اليدوية منفصلة كل الانفصال عن القدرات العقلية ،لأن مستواها يتوقف — إلى حد كبير — على المستوى العام للذكاء .

٩ — ملاحظة اتجاهات الميول والاستعدادات

وكذلك يهمنا فيما يختص بالتوجيه ، ملاحظة اتجاهات الميول والاستعدادات التى تقوى أو تضعف من القدرات التى تحدثنا آنفاً عنها ، وبمعنى آخر يجب أن نبحث عن أصلح مجال تقوى فيه الذاكرة ، ونسمح لاتجاهات الذكاء والنشاط العملى لكل طفل أن تعبر عن نفسها بسهولة وبصورة قوية ، ولذلك سنختبر الاتجاهات الحيوية لميول الطفل وشخصيته .

وسنبحث عما إذا كانت تتجه نحو الأشياء العملية ، أو الأشياء النظرية ، أم تتجه نحو العالم الحيوانى ، أو نحو العالم الجمادى أم تتجه نحو الأمور الثقافية أو الأمور الاجتماعية ، أو نحو نواحى النشاط العقلية ، أو نواحى النشاط العملية ، كما ستحقق إذا ما كانت الميول العملية هى التى تحث الطفل على النشاط ، أم الميول التأملية ، كما سنبحث فيما إذا كان شديد الحساسية للحاضر فيستجيب له بسرعة ، أم

يحول نظره إلى الماضى ، وأخيراً سنبحث فيما إذا كانت تدفعه دوافع فردية أو اجتماعية ولا شك أنه كلما تقدم الطفل سيتمكن من تحديد هذه الدوافع ، فإذا رأينا فى المبدأ أن الطفل يميل إلى البيئة الطبيعية فعلينا أن نتحقق ما إذا كان يفضل النباتات أم الحيوانات فيما بعد . كما سنلاحظ الطفل الذى يميل إلى النواحى الثقافية ، ونرى إذا كان سيصرف اهتمامه إلى العلوم الطبيعية أو العلوم العقلية أو الفنية ، وهذا التحديد الذى نرى أهميته بكل وضوح يمكن أن نستخدم فى سبيله جميع التمرينات المدرسية التى سنختارها لتحقيق هذا الغرض « أى التحديد » كما قد يكون لاختبار كتب معينة فى المكتبة ، أو للأعمال الجمعية التى تعد بمهارة ، أو للاهتمام الذى يظهر خلال الرحلات الفضل الكبير فى كشف جميع الدوافع والاستعدادات إذا ما أقمنا وزناً للحرية والذاتية والنشاط الحيوى .

١٠ — مبدأ وحدة الفرد وتكامله وأثره فى التوجيه المدرسى
« مبدأ وحدة الشخصية »

هذا وإن البحث عن : الاتجاهات ، والمميزات العامة للذاتية ، وعن الاستعدادات البارزة ، ليطابق المبدأ الذى يهمله — أحياناً — الباحثون النظريون ، ذلك المبدأ الضرورى لرجال التربية العملية وهو « مبدأ وحدة الفرد وتكامله » فهذا المبدأ فى مجموعه . أى جميع الاستعدادات الذاتية والاجتماعية ، وهى غير الاستعدادات العقلية أو الجسمانية . ولا شك أنها فيما بعد ستستخدم القدرات وتسلك بها المسلك الصحيح الذى يجب أن تسلكه هذه القدرات .

ومنذ زمن بعيد لوحظ فى التوجيه المهنى أن النجاح أو الفشل فى المهنة يتوقفان على الخلق كما يتوقفان على الذكاء أو الاستعدادات الفطرية ، وأن ميول الفرد ، وقوة إرادته ، ورغبته فى النجاح ، واستعداداته للعمل كل ذلك يحدد الاتجاه الذى يجب أن تسير فيه قدراته .

ويمكننا أن نلاحظ — كذلك — فى البيئة المدرسية — حالات كثيرة من استبدال بين القدرات ويجب علينا فى كثير من الأحيان أن نقيم وزناً للنزعات الوجدانية فى عمليات الإرادة ، ونحسب لها كل حساب ، لأنها قد تكون ذات تأثيرات فردية ، أو اجتماعية وهذه التأثيرات هى التى ستسهل عملية التعويض للقدرات الضعيفة ، أو

عملية الاستبدال للنزعات الناقصة وإن هذه الميول والرغبات قليلا ما تتلاءم مع الاستعدادات الطبيعية . كما أشار إلى ذلك « أدلر » فقد أثبت أن كثيراً من النقائص يمكن تعويضها ، وشواهد ذلك كثيرة منها ما انتهى إليه أمر « ديمستين » خطيب اليونان المفوه بعد أن كان فى أول أمره ألكن وعيياً .

ويقول « أساتذة علم النفس » إن الميول الطارئة تخفى القدرات الحقيقية ، وعلينا أن نميز تماماً بين الرغبات والاستعدادات الفطرية ، وإنه كما يوجد بعض نزعات خلقية قد تؤخر نمو القدرات ، كذلك توجد قدرات مكتسبة عكس القدرات الطبيعية تؤثر على تكوين الطفل تأثيراً كبيراً .

ومن هنا نرى أنه من الواجب على المدرس الذى يباشر عملية التوجيه أن يوسع من مجال القدرات : الطبيعية ، والعقلية لتشمل دراسة الخلق بأكمله ؛ فقد يحدث أن يميل الطفل إلى ناحية لا تشير إليها قدراته ، كما قد يسلك ناحية من النشاط لن يقدر على تحقيقها لعدم وجود القدرات الكافية لذلك ، بينما تسكن هناك بعض العوامل الأخرى التى تلعب دورها فى سد النقص رغم شدتها ، وذلك لتجردها من أى مثير وجدانى ، أو إرادى ، أو اجتماعى . وهذه الحالات لا يمكن الكشف عنها إلا بصهر الطفل فى بوتقة الاختبار .

ومما هو ثابت : أن حالات النجاح أو الفشل لا تفيد التربية : لأن الحالات الوجدانية ، والتأثيرات الاجتماعية ، وحالات الميل أو النفور التى تثيرها البيئة و ... أو بالاختصار مجموع الخلق ، إنما هى فى الواقع التى يمكن أن نستخلص منها نتائج مختلفة عن النتائج التى يمكن استخلاصها من الدراسة الدقيقة للقدرات المنعزلة وإذن فالذى يهمنا كثيراً إنما هو وحدة الشخصية ؛ فكل صفة منعزلة من صفات الشخصية ليس لها إلا قيمة سطحية ، ويقول الدكتور « والون » : إن الذى يعطى لأى صفة معناها الحقيقى هو المجموعة التى تنتمى إليها هذه الصفة وإن « علم الخلق » الذى لمسنا أهميته فى التوجيه خاضع لمبدأ التكامل والملاحظة الكلية ، وذلك لأن العنصر البسيط فى الخلق من الصعب فصله ، كما أن النتائج والتعبيرات الخارجية التى نريد قياسها ليس لها أى معنى كبير فى حد ذاتها إلا إذا اعتبرت جزءاً من الكل الخلقى أو الوحدة الخلقية .

وقد أجريت سلسلة من الاختبارات الخاصة بالحالة الوجدانية عن طريق أسئلة

وقد استطاع المجرب أن يستخلص بعض صفات الخلق عند الأطفال ، وذلك بعد سماع الإجابات عن عشرة أسئلة فقط .

فبعض التلاميذ قد صاح قائلا : ها هو ذا طفل خاضع لنظام شديد ولا يستطيع الحديث عما يشعر به ، وفعلا كان هذا الطفل ينحدر من أسرة كثيرة العدد شديدة القسوة فى تربية أبنائها ، كما أظهر الاختبار أن ثلاثة من الأطفال قابليتهم للانفعالات معدومة وهؤلاء كان مدرسهم يعرف عنهم أن حساسيتهم شديدة وكان أولهم من النوع المنطقى خجولا له قوة نادرة فى ضبط نفسه ، وكان يخفى جميع التغيرات الانفعالية الخارجية ، وكان الثانى من النوع اللمفاوى ، وكانت استجاباته بطيئة جداً ولكنه كان شديد الحساسية للمواقف المثيرة التى كانت تواجهه ، أما الثالث فقد ظل سراً مبهما .

وعندما فكر المجرب فى سبب هذا التناقض اهتدى أخيراً إلى أن قياس شدة الحساسية الانفعالية عند الفرد حسب المظاهر أو التعبيرات الخارجية لا يفيدنا كثيراً ؛ ذلك لأنه من الممكن ألا تظهر أى آثار انفعالية تعرب عن حساسيتنا . أو لأننا بالرغم من شدة حساسيتنا نستطيع ضبط أنفسنا ، أو لأننا نفقد وسائل التعبير عن انفعالاتنا وإذن فالحقائق لا توجد فى المظاهر الخارجية الخداعة ، ولكن فى العلاقات الصعبة القياس والتحديد الموجودة بين القابلية للانفعال المجرد ، وبين القدرة على ضبط النفس أو التعبير عن هذه الانفعالات . وهكذا نرى أنه يهمنا من الناحية التعليمية أن نميز بين قابلية للانفعال تعتمد على أسس مزاجية ، وبين قابلية ذات صبغة عقلية ونفسية .

ومن هذا البحث السابق يمكننا أن نستنتج ما لأنواع الشخصيات من قيمة كبيرة ، وأهمية خطيرة : فكما أن القابلية للانفعال أو عدمها قد تساعدنا فى تصنيف الأفراد ، وتخبرنا عن الاتجاه الأدبى ، أو العلمى أو الفنى ، أو الذاتى ، أو الموضوعى ، كذلك نرى أنه يهمنا أن نميز بين الشخصيات المنبسطة التى توجه أنظارها دائماً إلى الخارج ، وتلتفت إلى الموضوعات الخارجية التى تجرى حولها و بين الشخصيات المنطوية التى توجه أنظارها دائماً إلى الداخل ، وتنكمش على نفسها وتركن على التأمل فى ذاتها .

كما يمكن أن نقسم الأفراد إلى عقليين ، أو إحساسيين وإلى إلهاميين ،

ومنطقيين ، كما يمكن أن نميز من الناحية الاجتماعية ، الاجتماعيين أو الاتحاديين وهم الذين يسهل عليهم الاندماج فى البيئة المحيطة بهم عن غير الاجتماعيين أو المتنافرين وهم الذين لا يندمجون مع غيرهم .

هذا وإن اندماج كل نوع من أنواع الشخصية مع اتجاهات الميول الخاصة ينتج عنه نتائج مدرسية أو مهنية مميزة كل التمييز ؛ فالنوع العقلى المنبسط الذى تلفت أنظاره البيئة الطبيعية حوله ، ذلك النوع القليل القابلية للانفعال يمكن أن نخلق منه المدقق ، أو الباحث العلمى ، كما يمكن أن نخلق من النوع المنطوى المنفعل الذى يهتم بالثقافة أديباً أو فنياً فى المستقبل . ويقول « يونج » إن هذا التميز يمكن أن يكون مبكراً .

وأول علامات الانبساط عند الطفل هو سرعة تكييفه مع البيئة والاهتمام البالغ الذى يظهره نحو الأشياء ، وبالعكس تكون بشائر علامات الانطواء عند الطفل المنقبض صاحب الأساليب التأملية والخجل البارز والقلق إزاء المواقف الجديدة عليه .

ولكن على الرغم من تنوع الشخصيات ينبغى ألا ننسى أن كل فرد على السواء شبيه بالآخرين ، وفريد فى نوعه . وأن لكل قاعدة استثناء ، وأن تشابه الأفراد وانفراد كل فرد بذاتيته هما أساس كل دراسة للطفل ؛ لأنها ينبغى أن تكون خاصة وعامة فى آن واحد ، ولهذا يجب أن نبحث فى كل طفل عن الكيفية التى تتحقق معها شخصيته على الوجه الأكمل . ونعرف الاتجاهات الأساسية والنقطة المركزية التى تنتظم حولها جميع العناصر . كما يجب أن نقيم وزناً لشتى مظاهر الشخصية ، وذلك بالالتجاء إلى العلوم التى قد تعيننا فى إبراز هذه العناصر وتلك المظاهر . كما سيكشف لنا علم النفس الشكلى عن أثر العقل على الجسم ، زيادة على ما يظهر التحليل النفسى من خبايا الشخصية ، وما يمدنا به علم فحص الخط من تعبير الكتابة عن بعض النزعات الطبيعية والنفسية للفرد .

وإذا كنا نعرف أن الكائن الحى معقد من الداخل غاية التعقيد فكيف يمكن أن ننكر تأثره منذ الولادة بعوامل خارجية ، عائلية واجتماعية تلك العوامل التى قد تساعد بعض النزعات الفردية أو القدرات الطبيعية على التفتح والنمو ، كما قد تودى بعود البعض الآخر . وإذن لا نستطيع إنكار أثر البيئة والوراثة وما يلعبانه

من دور خطير فى حياة الفرد : فالنزعات الفطرية والاستعدادات التى يرجع الفضل فى تنميتها إلى البيئة أو التربية ، وكذلك الميول الفطرية والمكتسبة كلها تمتزج فى مزيج معقد ، ينبغى أن يقوم كل عنصر فيه بدوره الخاص ، فعلينا أن نقيم وزناً لهذه العناصر المختلفة ، وألا نلغى أو لا نلتفت إلى أى عنصر منها قبل أن يصهر فى بوتقة الاختبار وأن نعلم أنه إذا ضاع منها الوقت الملائم لتنمية قدرة من القدرات فلنكبر عليها أربعاً ولنعدها فى حكم العدم .

من ذلك نلمس العبء الثقيل الذى يثقل كواهل المربين وأولياء الأمور فهؤلاء ينبغى عليهم أن يهيئوا الجو الصالح والبيئة الملائمة لاكتشاف ذاتية الطفل وتحقيقها ، وأن يعاونوه فى هذه المهمة .

وعلى كل حال لا ينبغى أن تقوم أى شخصية مقام الطفل فى بناء شخصيته ، وإذا حاول إنسان أن يقوم بهذا العمل فلن يبنى سوى بناء زائف يغل القوى الحقيقية الكائنة فى الطفل بدلا من أن يكتشف اتجاهاته ويقف على مواهبه سواء أراد ذلك أم لم يرد ، فالطفل هو الذى يقرر فى كل وقت عن طريق سلوكه العام ، موقفه إزاء المواقف المختلفة . وفى كل يوم من أيام حياته تقابله مشكلات فيتغلب عليها ويطرق أبواباً ويغلق أخرى ، فيزيد من تحديد اتجاهاته ما يلاقيه من نجاح وما يصيبه من فشل .

فعلى المدرسين أن يراقبوا باهتمام بالغ وباستمرار موقفهم من التلميذ ومن الأعمال التى يقوم بها ، والظروف التى تواجهه أو البيئات التى تحيط به ، فهذه الملاحظة أفضل من الالتجاء إلى التحليل النفسى الذى قد يضللنا . ويكفى أن نستعين فى الحالات الصعبة ، أو الدقيقة بمستشار نفسى خاص ، ويجب عليهم فى مثل هذه الحالات التى تتطلب المستشار النفسى أن يعلموا علم اليقين أن ذلك داخل فى نطاق عملهم ، فيساهموا مع هذا المستشار بقدر الإمكان فى هذه المواقف ، وهذا بصرف النظر عن الاهتمام الذى يجب أن يعلقه كل مدرس فى حالات الملاحظة العادية ، وهى حالات لا تخفى قيمتها السيكلوجية .

وليس هناك ما يدعو إلى التخوف فى اعتماد التربية على علم النفس ، ما دام غرضنا هو الفحص الدقيق للشخصية ، وإنماء الذاتية إلى أبعد حد يمكن أن تصل إليه ، وسنرى أن هذه الطريقة الشاملة الملاحظة وإن كانت تعتمد من جهة

على الناحية السيكلوجية التى تسهل المهمة على المربين : إلا أن الصفات البارزة فى الشخصية تظهر بطريقة أسهل ما دمنا نلاحظها ، ونعمل على إنمائها فى بيئة صالحة ، ونهيئ لها الجو الصالح المشبع بالحرية الكافية ، والمشجع على النشاط الذاتى بقدر الإمكان . هذا من ناحية ومن ناحية أخرى نرى أن مثل هذه الملاحظة السيكلوجية لا تتطلب أجهزة معقدة . كما أنها لا تتطلب من كل مدرس أن يكون متمتعاً بصفات ومواهب فلسفية خاصة ، بل تتطلب خلق الجو الملائم لتتضح الشخصية مع العناية التامة الكاملة من جانب المدرس ، أضف إلى ذلك أن هذه الملاحظة تقتضى أيضاً إيجاد رجل مدرب فى كل جماعة من المدرسين لتنسيق النتائج التى تستخلص من الملاحظة وتحليلها ، ويكفى أن تستميل المدرسين إلى ميادين علم النفس وتحببهم فيها ليكونوا قادرين على القيام بأنفسهم بمهمة الملاحظة من غير حاجة إلى أخصائى نفسانى أو مدرب خاص . وعلى كل حال فنحن لا نعتقد أن عملية تركيز الملاحظة على الصفات البارزة فى الشخصية واتجاهاتها مهمة عسيرة أو شاقة بحيث لا يستطيع أن يقوم بها أى فرد .

وقد يكون من المهم ملاحظة القدرات الجسمية أو العقلية وإن كانت لا تقوم إلا نادراً بتعيين اتجاهات الشخصية ، فالشخصية ككل هى التى تهمنا ، وعن طريق ملاحظة مظاهرها نستطيع أن نكشف عن اتجاهاتها وصفاتها ويسهل علينا معرفتها .

ويبدو أنه من المؤكد أننا إذ واصلنا العمل بانتظام وباستمرار فى مرحلة التعليم الثانوى على تشجيع تفتح ميول التلاميذ وقدراتهم فإننا سنحصل بذلك على معرفة تامة لكل تلميذ ، وأنه إذا كان جل اعتمادنا على المدرسين الذين قد يقومون بملاحظة سريعة وغير مركزة فالنتائج التى قد نحصل عليها فى مثل هذه الأحوال من جانب المدرسين غير المدربين قد تكون مثاراً للنزاع والجدل ما دمنا غير مطمئنين إلى صحتها ، أما إذا كانت الملاحظة عامة ودائمة ومستمرة منذ بداية مرحلة البلوغ إلى نهايتها فإن نتائج مثل هذه الملاحظة جديرة بأن نطمئن على صحتها .

أهمية سجلات التلاميذ فى التوجيه التربوى

ويمكن أن نلمس الآن أهمية دراسة سجلات التلاميذ ، أما فى مرحلة التخصص وهى المرحلة الثالثة فنرى أن التوجيه المهنى ينطبق مع التوجيه المدرسى ، كما قد يعبر الاختيار الأخير عن الاتجاهات السابقة ، ولكن من الجائز فى هذه المرحلة أن نلجأ – كلما استدعى الأمر – إلى اختبارات خاصة تكون فى الغالب اختبارات للقدرات ؛ لأنه من الغريب أن يقع اختيارنا على مهنة من المهن التى تستدعى دائماً استثارة نزعات متعددة ومختلفة وفقاً لاختبارات مدرسية فحسب ، أو بمعنى آخر استثارة نزعات متقاربة ومتشابهة من غير الاهتمام بما يتمتع به الطالب من صفات عملية وخلقية ضرورية للمهنة التى اختارها .

وبالنسبة لطلبة الأقسام العليا فإن مهمة اختيار الطلبة ملقاة على عاتق مدرس علم النفس والفلسفة ، لأنه أصلح من غيره لترجمة المعلومات المدونة خلال السنوات السالفة ، وأقدر على تفسيرها تفسيراً صحيحاً بفضل إلمامه ومعرفته بعلم النفس ، وقد يستطيع أن يجعل من هذه المهمة مركزاً للدراسة الفلسفية ويجذب الاهتمام البالغ إلى هذه المشكلة أى « مشكلة التوجيه » ويعطى له المعلومات الكافية عنها كما يستطيع أن يدرس معه ومع أسرته والموجهين المهنيين كل الحلول المحتملة :

ويستطيع المدرس أن يدعو كل تلميذ من تلاميذه إلى معرفة نفسه ، كما يمكنه أن يجتهد فى معرفة كل شخصية من شخصيات التلاميذ وذلك بالاتجاه إلى ملاحظة السنوات السابقة ، وهناك طريقة التشخيص المتبادل أى حكم بعض الطلبة على بعض ، ويمكن استخدامها بشرط أن نواجه ونناقش النتائج لتعيين بعض الصفات الذاتية والاجتماعية للشخصية ، ومن البديهى أن نمد المهتمين بأية مهنة بجميع المعلومات الضرورية عنها .

أهمية معهد الإحصاء والأبحاث المهنى فى التوجيه التربوى

وينبغى أن يقوم مثل هذا المعهد بدراسة تطور المهن وحاجات المجتمع وتكاثرها ، فكل دولة حديثة ينبغى أن تمد شبابها باتجاهات المستقبل وترشدهم إلى ما يحقق المصلحة العامة التى تتطلب من كل فرد أن يقوم بالعمل الجدير به ، والذى يحقق مصلحته فمن حقه أن يجد المكان الصالح الذى تترعرع فيه ذاتيته . وهاتان

المصلحتان هما المظهران الأساسيان للتوجيه فإذا كنا لا نريد أن يكون التوجيه نوعاً من التحكم الاستبدادى الذى يخضع الفرد للمجتمع خضوعاً كاملا ، ويكون بدوره أيضاً سبباً لاستبداد الفرد بالمجتمع ، فعلينا أن نقيم وزناً لمطالب الفرد الذى نريد توجيهه ، كما نراعى أيضاً مقتضيات المجتمع .

أهمية إعداد المدرسين إعداداً خاصًّا فى التوجيه التربوى

ولأجل أن نسهل على التربية القيام بهذه المهمة الأساسية . علينا أن ندرس الآن جميع النظم والإصلاحات اللازمة : فيجب أن ندرب المدرسين على هذه المهمة السيكلوجية ، ونعدهم لذلك إعداداً كاملا ، وكما أن التعاون بين المدرسين وتوثيق رباط الجهود بينهم قد يضيق من شقة التباعد الذى يصدع شملهم . فإن مثل هذا التعاون قد يساعد على علاج بعض مواطن الضعف الموجودة فى كل مدرس أو عند التلاميذ ، على شرط أن ينظم هذه الملاحظة التى سيقوم بها المدرس مستشار مدرب فى علم النفس .

أهمية معاهد التربية فى رسالة التوجيه

وهذا الإعداد يتطلب دراسة علم النفس العام ، وكذلك علم النفس الفردى ، كما يتطلب أيضاً دراسة الشخصية والخلق . وإن الصعوبة التى قد تواجهنا هى : قلة عدد علماء النفس الذين قطعوا شوطاً كبيراً فى هذه الدراسات ، وعلينا أن نطلب معونتهم فى إعداد هؤلاء المدرسين ولذلك ينبغى أن تؤسس بجوار كل مركز من مراكز إعداد الشباب « أى بجانب كل جامعة » معاهد للتربية مدة الدراسة بها لا تقل عن سنة ، وهذه المعاهد يمكن أن نربطها بمراكز التجارب التى يجب أن تختبر فيها الطرق التربوية ، كما يمكن أن نربط هذه المعاهد بمعاهد الطفولة .

وفى الواقع نرى أنه من المهم ألايظل هذا الإعداد نظريًّا ، بل ينبغى أن يكون عمليًّا تجريبيًّا ؛ فالمحاضرات يجب أن تسبقها وتتبعها أبحاث تجريبية وملاحظات للأطفال ، فبهذه الطريقة تثير التجارب المشكلات ، ويذهب طلبة المعهد إلى قاعة المحاضرات وفى أذهانهم أسئلة واقعية وحيوية ناشئة عن الاتصال المباشر بالأطفال وملاحظتهم . وهنا يتقدم علم النفس التربوى بالحل الذى نحتاج إليه فى الوقت المناسب ، والذى تقترن فيه النظريات بالنواحى العملية وترتبط بها برباط وثيق .

والنجاح فى هذه المعاهد يتضمن ملاحظة مواقف طلبة المعهد أثناء تدريبهم العملى ، كما يتضمن تحرير مذكرات شخصية يقوم بها كل طالب ويكتب فيها أهم معلوماته من الناحية العملية ، وفى نهاية الأمر يحصل الطلبة على إجازات تؤهلهم لمباشرة التدريس ، ويجب ألا يتوقف الحصول على هذه الإجازات على مجرد نجاح الطالب فى التدريس وفى المعلومات النظرية فحسب بل على نجاحه فى التوجيه التربوى أيضاً .

مراجع

الفصل الحادى عشر

1. Brewer, J.M. : Education as Guidance.
2. Hamrin, S.A. Erickson : Guidance in the Secondary School.
3. Jones, A.J. : Principles of Guidance.
4. Jones, W.B. : Basic Units for an Introductory Course in Vocational Guidance.
5. Koos, L.V. & Kefauver : Guidance in Secondary Schools.
6. Lincoln, Mildred E. : Teaching about Vocational Life.
7. The Educational Guidance of the School Child By :
   a) T.P. Nunn.
   b) Keith Struckmeyer.
   c) H.R. Hamley.
   d) H.E. Field.
   e) Susan Isaacs.
8. Myers, G.E. : The Problem of Vocational Guidance.
9. Ruch, G.M. and Segal, David :
   Minimum Essentials of the Individual Inventory in Guidance.
   Fundamentals of Public School Administration.

الفصل الثانى عشر

مشكلة تقييم عملية التعلم

تقييم نتائج عملية التعلم

١ — مشكلة القياس :

يجدر بنا وقد تقدمت البحوث التربوية والنفسية إلى هذا المدى الكبير ، أن ننحى الامتحانات عن مكانها الذى تقف فيه الآن ونكل أمرها إلى القائمين على المتاحف الأثرية يضعونها كصورة لما جرى فى الماضى ، والحديث عن الامتحانات يذكرنا بنوع آخر من التقييم ، حيث يقف الإنسان من نفسه موقف المقدر لها الباحث فيها عن نواحى الضعف والقوة ، وهذا التقسيم الذاتى وإن كان بدائياً إلا أنه من الصعب تعريفه .

ونظراً لما لحق العالم من تنافس خطير فى جميع الميادين أصبحت الحاجة ماسة لمعايير موضوعية يمكن بواسطتها قياس مظاهر نشاط كفاية الفرد فى عالم التجارة والصناعة ، ولا غرابة بعد ذلك أن تنتقل هذه الوسيلة الموضوعية من عالم الصناعة إلى العالم الدراسى ، وبذلك يلحق التربية تغيير شامل بدأنا نلمس آثاره فى العشرين سنة الأخيرة ،ومنذ نحو أربعين عاماً تقدم دكتور « ريس » إلى إدارة التربية والتعليم ، بولاية « أنديانا بوليس » بخلاصة جهوده لتقييم نجاح عملية التعليم ، وتراقصت أمام أعين المربين علامات استفهام كثيرة فحقاً هل يمكن تقييم عملية التعليم وما كان من رؤسائه إلا أن تناولوا الموضوع بالسخرية ، والتهكم والتساؤل ؟ إن مثل هذه الأسئلة وغيرها هى ما دارت على شفاه أولئك المربين فى ذلك الوقت ولم يمض خمسة عشر عاماً بعد هذا الاجتماع الذى تقدم فيه دكتور « ريس » باقتراحاته حتى أقيم مؤتمر عام تكلم فيه ثمان وأربعون باحثاً ، كل منهم وجه بحثه إلى مشكلة تقييم عملية التعليم ، ومنذ ذلك الوقت حتى يومنا هذا والمشكلة تشغل

الأذهان ، وقد تناولتها كتب كثيرة بالبحث حتى لم يبق مظهر من مظاهر القياس التربوى إلا تعرض له الكتاب .

والآن نتساءل ما الهدف الذى نرمى إليه من تقييم نتائج عملية التعلم ؟ يمكننا أن نلخص أهداف هذا التقييم فى الأمور الآتية :

١ – قياس قدرة التلميذ .

٢ – قياس مدى تحصيل التلميذ .

٣ – تشخيص مواطن الضعف فى التلميذ .

٤ – تشخيص نتائج عملية التعلم .

٥ – التوجيه إلى الدراسة المنتجة .

٦ – البحث عن حافز للدراسة .

وسنحاول أن نتناول كل مظهر من هذه المظاهر بالبحث ، والدراسة .

أولا : قياس قدرة التلميذ

منذ أن وضع « ترمان » اختبار الذكاء المشهور فى مستهل الحرب العالمية الأولى ، وجد رجال التربية والتعليم أن لديهم وسيلة فعالة لتقييم قدرات التلاميذ ومعرفة مدى تحصيلهم ، ولقد تبوأ هذا المقياس مكانة مرموقة فى أعين المربين ، وقبل معرفته كان الآباء والمدرسون يعزون رسوب التلميذ فى المدرسة إلى كسل التلميذ أو إلى عدم كفاية المعلومات التى لديه ، وبعد معرفة هذا المقياس تغير الحال فأصبح المقياس يقيس قدرة التلميذ النسبية على القيام بما تتطلبه المدرسة من أعمال .

على أن معرفة كيفية تقييم قدرة التلميذ قد مكن المدرسة من قياس مدى نجاح التلميذ المنتظر فى الظروف العادية ، كما مكنها أيضاً من تقسيم التلاميذ إلى مجموعات متجانسة من حيث القدرة المختلفة بحيث يتمكن كل تلميذ من أن يعمل ويجاهد وفق ما لديه من مواهب ، كما أن هذا التقييم قد مكن المدرسة من تمييز مستويات عدة يمكن بواسطتها تشجيع القدرات المختلفة للتلاميذ داخل جدران الفصل .

وبالإضافة إلى تمكين المدرسة من قياس القدرة العامة للتلميذ ، أصبح من السهل عليها أيضاً أن تقدر درجة قدرة التلميذ الخاصة ، وقد عملت فى السنوات الأخيرة الكثير من الأبحاث لقياس هذه المشكلة ، وقد اكتشفت وسائل مختلفة لتقييم قدرات التلميذ الخاصة ، ولقياس ميوله ، ولقد عم استعمال هذه الأجهزة

للأهداف التربوية وللأهداف المهنية كما أنه أمكن معرفة الاختبارات التشخصية لقياس مواهب التلاميذ فى الرياضة واللغة والموسيقى ، وذلك لتشجيع التلاميذ على دراسة مواد المنهج أو تنحيتهم عنها .

ثانياً : قياس مدى تحصيل التلاميذ

إن معظم الجهود التى بذلها المربون فى مختلف العصور كانت تهدف إلى أمر أساسى واحد وهو تقييم مقدار ما حصله التلاميذ من معلومات فى المواد المختلفة ولذلك لا بد أن يظل هذا القياس أمراً هامًّا فى وقت اتسع فيه معنى التقييم عما كان عليه فى الماضى ، وإلى وقت قريب ظلت الجهود مركزة حول تقييم معلومات التلاميذ بدرجات مدرسية أما اليوم فقد اتسعت اختبارات التحصيل فشملت معرفة القيمة النسبية للتحصيل فى الفصول المختلفة وفى المدارس المختلفة وفى النظم المدرسية المختلفة ولا غرابة أن تتسع اختبارات التحصيل وتنتشر فى جميع أنواع المدارس وتصبح مقننة لجميع أبناء الدولة .

أما نتائج قياس التحصيل فأمكن استغلالها فى تقسيم التلاميذ إلى فصول دراسية و إلى شعب فى المواد المختلفة ، وبواسطة اختبارات التحصيل أمكن إعداد مقاييس محدودة أو مستويات علمية لكل فرقة من الفرق الدراسية ولكل مادة من المواد بحيث لا ينقل التلميذ من فرقة إلى أخرى إلا إذا وصل إلى هذا المستوى الذى أمكن الوصول إليه من كثرة استخدام اختبارات التحصيل لكل فرقة ولكل مادة .

ثالثاً : تشخيص مواطن الضعف فى التلميذ

وثمة فائدة أخرى لاختبارات التحصيل – أصبح معمولا بها فى جميع دور العلم – وهى تشخيص مواطن ضعف التلميذ فى ناحية أو أكثر من النواحى العلمية :

وكما أن الطبيب يتخذ من التشخيص خطوة أولى وأساساً لعلاج المريض فكذلك لا بد للمدرس من وسيلة يشخص بها العقبات التى تعترضه فى عملية التعليم ولقد ساعد على نجاح هذا التشخيص أننا وصلنا إلى مرحلة تمكن فيها المدرس من فهم عملية التعليم المعقدة ومن توجيه انتباهه إلى تحليل مشاكل التعلم وأصبح من السهل على المدرسين عن طريق وسائل التقييم أن يحددوا مدى ضعف كل من الفرد والفصل فى كثير من الأمور .

فإذا رسب فصل من الفصول فى اختبار من الاختبارات يمكن أن نعلل سر هذا الفشل بعدم القدرة على استيعاب أسس فهم المادة الجديدة وكثيراً ما يصل المدرس المبتدئ الذى يقوم باختبار تلاميذه إلى أن هؤلاء التلاميذ تعوزهم القدرة ويعوزهم الأساس القويم من المعلومات الذى يمكنه أن يبنى عليه درسه الجديد، وإذا ما ظهر مثل هذا الضعف اتخذ المدرس وسائل علاجية تتناسب ومدى ما وصل إليه من حقائق فى التشخيص، فقد تبدو فى تلميذ من التلاميذ أدلة تثبت أن لديه عادات دراسية غير صحيحة وهناك تلميذ آخر لا يعرف أن هناك بعض الأشياء التى يجب عليه استظهارها بينما بعضها الآخر عليه أن يتعقلها . فإذا كان الفهم هو المطلوب لهضم الحقائق والمبادئ فطريقة الحفظ لهذه المبادئ لا تجدى فى عملية التعلم ، وقد يكون من أسباب الضعف الإهمال أو عدم القدرة على الانتباه الحقيقى أو خطأ الطفل فى ترجمة المعانى المتصلة بالمادة أو عدم قدرة التلميذ على معرفة العناصر الهامة فى المادة من غيرها وكذلك عدم قدرته على التحليل والتركيب وتجريد الحقائق فى أى مشكلة من المشاكل كما أن ضعف التلميذ فى عملية القراءة يمكن أن يصل إليه المدرس اليقظ الخبير فى ثنايا ورقة الإجابة .

رابعاً : تشخيص نتائج عملية التعليم

وهذا التشخيص يهم المدرس ويهم موظفى المدرسة ، وقديماً كان تقييم المدرس هو موضع التأكد ، ومنذ أصبح المدرس موظفاً فى الدولة أصبحت عملية تقييم تدريسه أمراً هامًّا فى تقييم كفاءته كموظف فى الدولة ونتج عن ذلك الاحتفاظ بالمدرسين الناجحين ومكافأة المنتجين منهم أما غير الأكفاء فتستغنى عنهم الدولة حتى لا يكونوا عقبة فى توجيه الشباب توجيهاً تربويًّا حقيقيًّا ولقد شاهدت السنوات الخمس والعشرون الأخيرة زيادة تأكيد المسئولين لاكتشاف أجهزة أو وسائل يمكن بواسطتها معرفة المدرس الكفء من غيره .

ومن الناحية التربوية نجد أن قياس نتائج عملية التدريس تبدو قيمتها فيما تتيحه من فرص لتحسين عملية التعليم نفسها ، إذ أن مجرد تشخيص عيوب التلاميذ وحدهم ليس بالأمر الكافى .

فكثير من مظاهر ضعف التلميذ مرجعه طرق التدريس العقيمة ، وجدير

بالمدرس أن يعرف أن الامتحان المعد إعداداً طيباً قد يكون سلاحاً ذا حدين فقد ينبئ عن ضعف التلاميذ ، وقد يثبت مواطن ضعف المدرس وتقصيره ، أما إذا أعد إعداداً سيئاً فقد يكشف عن مواطن الضعف الآتية : عدم القدرة على فهم الموضوع المدرسى فهماً حقيقيًّا ، والفشل فى إبراز الحقائق الهامة من غيرها وإضفاء الأهمية على الأمور التافهة ، وعدم الانسجام ، والتقدم فى النمو ، وزيادة الاهتمام بما يستظهر عما يثير التفكير ، فكثيراً ما يثبت تحليل امتحان من الامتحانات مدى ما عليه الأستاذ المدرس من عقلية مضطربة بخصوص تدريس مادته .

وعلى العكس مما تقدم ، فإن الامتحان المتزن ، المعد إعداداً جيداً سوف يبرز أهمية المدرس وصلاحيته فإذا فشل عدد عظيم من تلاميذ الفصل الواحد ذكيهم وغبيهم ، متأخرهم ، ومتقدمهم فى الإجابة عن سؤال معين ، عندئذ قد يتحمل المدرس مسئولية فشله ، وبذلك يبدأ فى البحث عن مصدر هذا الفشل فى طريقة التدريس التى استخدمها ، فمثلا ، أثبت تحليل نتائج امتحان من الامتحانات التى وضعها أحد المدرسين فشل ٧٠٪ من التلاميذ فى الإجابة عن سؤال معين : وبدراسة السؤال نفسه وجد أنه لا يمكن أن يصاغ فى صورة أحسن من الصورة التى صيغ فيها ، كما أن دراسة المنهج أثبتت أن فهم التلاميذ لوحدة الدراسة التى درسوها كأساس لهذا الامتحان كانت ضرورية للإجابة ، والنتيجة النهائية التى يمكن الوصول إليها هى أن طريقة التدريس التى اتبعت لم تكن مناسبة . ويجب على المدرس أو المدرسة إعادة تدريس الوحدة من جديد .

ونذكر على سبيل المثال أن أحد مدرسى علم النفس فى إحدى الكليات ، اتبع فى طريقة تدريسه شرح المبادئ ، ثم التعقيب عليها بذكر الأمثلة التى بواسطتها يمكن توضيح المبدأ ، وقد قام الأستاذ بشرح قانون السلوك الذى منطوقه « كل مؤثر لا بد أن يكون له رد فعل مناسب » ، وفى الامتحان صيغ السؤال بشكل يجعل الإجابة عنه تتطلب مقلوب منطوق القانون الذى درسوه وهو « كل رد فعل لا بد أن يكون هناك مؤثر مناسب له » . وعند فشل معظم الطلاب فى الإجابة عن هذا السؤال بدأ الأستاذ المندهش يبحث عن أسباب رسوب الطلاب فى الإجابة . وأخيراً عرف أن السبب هو عجز طريقته ، وبإعادة اختبار طلاب الفصل مرة

ثانية كانت النتيجة ١٠٠٪ إذ تمكن الطلاب من الإجابة عن القانون بالشكل الذى تعلموه ؛ فالخطأ – دون مناقشة – سببه المدرس . فاستخدام طرق التقدير للكشف عن مواطن الضعف فى التدريس قد أثبتت أنها من أحسن الطرق التى يمكن أن نلجأ إليها عند تحسين نتائج عملية التعليم .

خامساً : التوجيه إلى الدراسة المنتجة

والاستخدام السابق للامتحانات من شأنه أن يدرب المدرس على طرق التدريس الحقيقية ، ولكنه للأسف لم يعم انتشاره . ولقد بدأ كبار رجال التربية يؤمنون بالقيمة الضمنية للامتحان كوسيلة من الوسائل التى يمكن بواسطتها أن نوجه المدرس إلى العادات الصحيحة للتدريس ، فإذا ما وضع المدرس هذه الوظيفة للامتحانات نصب عينيه ، برزت أهمية نتائج الطريقة ؛ فالمدرس قد يصرف جزءاً من الوقت – بعد كل امتحان يجريه على التلاميذ – فى تحليل وتركيب الامتحان وطرق الدراسة التى يجب أن تتبع للوصول إلى النجاح . فإذا عرف التلاميذ أن امتحانهم سيختبر مدى إلمامهم بالحقائق المهمة فى الوحدات التى درسوها ، وأن هذا الامتحان أيضاً سيسبر غور قدرتهم على التحليل ، والتركيب ، والتجريد لما سبق أن درسوه ، فإن هؤلاء التلاميذ سيعالجون طرق دراستهم لوحدات المادة علاجاً نقدياً ، وبذلك يتمكنون من النجاح ، وإذا نظرنا إلى الامتحانات على أنها وسيلة من الوسائل التى بواسطتها يمكن تقوية قدرة التلميذ على الدراسة المنتجة . أمكن من الناحية السيكولوجية تغيير الرأى العام الخاص بالنظر إلى الامتحانات نظرة احتقار أو استصغار .

سادساً : إيجاد الباعث أو الحافز على الدراسة

مما لا شك فيه أن الباعث أو الحافز يلعب دوراً كبيراً فى تحريك الإنسان أو الكائن الحى نحو الهدف . ومما لا شك فيه أيضاً أن للحافز على الدراسة قيمة تربوية عظمى ، فالمثل الأعلى الذى ترمى إليه جميع نظريات التربية الحديثة هو ذلك الحافز الذى يتولد فى أعماق نفس التلميذ عند إدراكه القيمة الفعلية للشىء الذى يقوم بدراسته على أن تعقد المجتمع الذى نعيش فيه فى وقتنا الحاضر ، وتشعب نواحى المدنية الحديثة يحتم على مدارسنا تأكيد أهمية الأهداف البعيدة ، تلك الأهداف

الهامة التى تتوقف عليها سعادة الشباب ، ورفاهيته . ومعنى هذا أنه لا بد من أن نلجأ إلى وسائل خارجية ، وداخلية لتشجيع دراسة كل ما يمت لهذه الأهداف البعيدة بصلة ، تلك الأهداف التى يدركها البالغون إدراكاً واضحاً ، ولا يمكن أن يلم بها تلاميذ المدارس الثانوية إلا لماماً وقد نتج عن ذلك — لسوء الحظ — زيادة الأهمية بوظيفة الامتحانات كحافز ، ونحن ننصح معشر المدرسين أن يبصروا أبناءهم بأهمية الامتحانات بشرط ألا يؤكدوا هذه الأهمية .

أنواع طرق التقييم

ولقد لجأت المدارس إلى استخدام طرق مختلفة لتقييم أبنائها ، واتخذت بعضها كمقياس لقيمة المعلومات ، والبعض الآخر كوسيلة لتحسين عملية التعلم ، وهناك خمس طرق شائعة جديرة بالذكر وهى :

١ — الاختبارات الشفوية .

٢ — الامتحانات التقليدية — أو التى تأخذ شكل المقال .

٣ — التقارير ، والمذكرات ، والمناقشات .

٤ — الاختبارات المقننة .

٥ — الاختبارات الحديثة أو الامتحانات الموضوعية التى يقوم بعملها المدرس.

أولا : الاختبارات الشفوية

الاختبارات الشفوية وسيلة من الوسائل الشائعة فى تقييم عملية التعلم ، وفيها يختبر تلاميذ الفصل الواحد شفوياً بدلامن أن يختبروا تحريرياً. وبدلا من أن يصرف المدرس وقته فى إعداد اختبار تحريرى يخضع له جميع التلاميذ نجد أنه يوجه إلى كل تلميذ من تلاميذ الفصل سؤالا أو أكثر على الطريقة الشفوية المعروفة فى مدارسنا منذ قديم الزمن ، وهذه الطريقة تنجح نجاحاً باهراً فى فصل يتراوح عدد تلاميذه بين ستة طلاب واثنى عشر طالباً ، فإذا أخطأ تلميذ من التلاميذ فى الإجابة عن سؤال ما فإن انتقال الإجابة من هذا التلميذ المخطئ إلى التلميذ المجاور له من شأنه أن يترك فى نفس المخطئ من الآثار ومن الاهتمام ما لا يدعوه إلى نسيان الإجابة فى المستقبل : وهذا أمر محتمل الحدوث فى مثل هذه الامتحانات الشفوية ، وقلما

يحدث فى الامتحانات التحريرية ، ومثل هذا الاختبار من شأنه أن يجعل التلميذ يقظاً فى عملية الانتباه إلى السؤال ، حريصاً على الاستماع إلى إجابة غيره ، يقظاً كذلك فى تنظيم إجاباته ، وفى جمع شتاتها حتى يحتفظ بما له من كبرياء علمى وسط أقرانه .

على أن مثل هذه الاختبارات الشفوية تعتورها نقط الضعف الآتية :

أولا : إن تقييم الإجابة يجب أن يحدث مباشرة بعد الاستماع إليها ، وهذا من شأنه ألا يترك للمدرس فرصة للتقييم الإرادى الحقيقى للمادة .

ثانياً : إن هذا النوع من الاختبار لا يتيح للمدرس فرصة يسبر غور فهم التلميذ للوحدة الدراسية أو المنهج الدراسى بأكمله طالما أن التلميذ لا تتاح له فرصة الإجابة إلا عن ثلاثة أو أربعة أسئلة فحسب ، وهى التى تتحكم فى الحكم على كفاية هذا التلميذ، وقد يتصادف أن يكون من بين الأسئلة التى يوجهها المدرس للتلميذ ثلاثة أو أربعة أسئلة هى أصعب ما فى الوحدة الدراسية فيعجز هذا التلميذ عن الإجابة عنها ، وبذلك يكون حكم الأستاذ عليه قاصراً من حيث مدى هضمه لمادته ، بينما إذا كان هذا التلميذ قد سئل ثلاثة أو أربعة أسئلة أخرى من الأسئلة التى سئلها زملاء له لارتفع مستوى تقدير الأستاذ له .

ثالثاً : إن التجارب أثبتت أن الأسئلة التى تحتاج إلى تفكير عميق ، وإلى استبطان لحقائق المادة وإلى إجابة معقدة ، مطولة ، لا يمكن أن تتحقق فى الامتحانات الشفوية .

رابعاً : إن ظروف مثل هذا الاختبار الشفوى لا تترك لدى التلميذ الفرصة السانحة أو الزمن المطول الذى يسمح بالإجابة عن مثل هذه الأسئلة ولذلك اقتصرت الامتحانات الشفوية على ذلك النوع من الأسئلة التى يمكن الإجابة عنها بحقائق متبلورة .

ومهما كان من أمر مواطن الضعف فى هذه الامتحانات فيجب أن نتذكر دائماً أنها عنصر ضرورى فى إعداد الشباب على الإجابات الشفوية التى ستصبح عنصراً سائداً فى مظاهر نشاط الإنسان فى مستقبل حياته عندما يهبط إلى خضم الحياة .

فالامتحانات الشفوية كوسيلة من وسائل التقييم قاصرة ، ولذلك علينا أن نبحث عن وسائل أخرى تتممها أو يعتمد عليها فى التقييم .

ثانياً : الاختبارات التقليدية أو اختبارات المقال

مما لا شك فيه أن كلا منا يدرك معنى الاختبارات التقليدية . ولقد ظلت هذه الاختبارات هى صاحبة القدح المعلى فى تقييم نجاح التلميذ ، وفى تقدير كفاية عملية التعلم ، ولا زالت هذه الاختبارات ، حتى وقتنا الحاضر هى الوسيلة الأساسية المستخدمة لقياس منتجات التعليم الفصلى ، هذا على الرغم مما تعرضت له من نقد شديد فى السنوات الأخيرة ، فلقد نفى المتطرفون فائدة هذه الامتحانات فى الفترة بين سنة ١٩٢٠ و ١٩٣٠ ، كما أن الكثير من النقاد قد أدركوا قيمة التعبير ، والتنظيم الكامنة فى الامتحانات التقليدية ، ولكنهم مع ذلك كانوا أسرع من غيرهم فى الحكم على أن هذه القيم التربوية المرتبطة بالامتحانات التقليدية يمكن الوصول إليها ، وتحقيقها عن طريق استخدام وسائل أخرى يمكن تطبيقها فى ظروف بعيدة عن ظروف الإرهاب ، والخوف التى تجرى فيها الامتحانات التقليدية :

على أن مواطن الضعف فى اختبارات المقال أو الاختبارات التقليدية يمكن أن نلخصها فيما يأتى :

١ ــ عنصر الذاتية هو العنصر السائد فى تقييم إجابات الطلاب .

٢ ــ صعوبة استغلال نتائج هذه الاختبارات لغرض المقارنة . كمقارنة فصل بآخر ، أو مجتمع بغيره .

٣ ــ احتمال وجود عنصر التحيز فى التقييم .

٤ ــ صعوبة تشخيص كفاية التلميذ ، وقدرة المدرس .

٥ ــ إن هذا النوع من الاختبارات لا يعطينا إلا صورة مشوهة عن قدرة التلميذ نتيجة إجابته عن بعض أجزاء المنهاج .

وفى منتصف القرن التاسع عشر لخص « هوارس مان » السكرتير العام لمجلس التربية والتعليم فى ولاية « ماساشوتس» ميزة اختبارات المقال على الامتحانات الشفوية فيما يأتى :

أولا : إن اختبارات المقال تخلو من عنصر التحيز ، فالأسئلة توزع على جميع تلاميذ الفصل الواحد أو على تلاميذ الفرقة الواحدة فى مختلف المدارس .

ثانياً : يتحقق فيها قدر كبير من العدالة للتلميذ ، فالامتحان الذى مدته ساعة زمنية يتمكن فيه التلميذ من الإجابة عن الأسئلة المطلوبة ، فى حين أن الاختبار الشفوى المكون من ستين سؤالاً ، والموزع على ثلاثين تلميذاً لا يجيب التلميذ فيه عن أكثر من سؤالين اثنين .

ثالثاً : إنه يمتاز على الامتحان الشفوى بأنه أكثر دقة ، فالإجابة عن الأسئلة المطلوبة تمكن الممتحن من معرفة معلومات التلاميذ معرفة دقيقة ، كما أن التلميذ نفسه سيكون لديه من المتسع ومن الفرص ما يساعده على أن يقدم للممتحن صورة حقيقية عن مدى تحصيله .

رابعاً : إن الاختبارات التحريرية من شأنها أن تبعد عن وقت الامتحان ذلك التدخل الرسمى من جانب المدرس ، فالتلميذ يمكنه الإجابة عن الأسئلة دون أن يعطله ذلك التدخل الذى يبيحه المدرس لنفسه بمساعدة بعض التلاميذ فى الاختبارات الشفوية .

خامساً : إن هذه الطريقة تتيح لنا فرصة قياس كفاية التدريس ، فإن مثل هذا الامتحان يمكن الرأى العام من الحكم على مدى ما تعلمه التلاميذ ، ومدى إخلاص المدرس وتفانيه فى القيام بعمله .

سادساً : يمكن الاحتفاظ بنتائج الامتحان ليطلع عليها الجميع فى حين أنه لا يمكن لأى شخص أن يحكم على قيمة الامتحان الشفوى إلا أولئك الحاضرون أما الامتحان التحريرى فيحفظ فى ملفات خاصة يتمكن الجميع من الاطلاع عليها عند اللزوم .

سابعاً : يمكن الحكم على أسئلة الامتحان ، أيها صعب ، وأيها سهل ، وأيها أجاب عنه التلاميذ ، وأيها فشلوا فى الإجابة عنه .

ثالثاً : التقارير والمناقشات والمذكرات

إن التقارير والمناقشات والمذكرات التى يكتبها التلاميذ يمكن اعتبارها وسائل هامة من وسائل التقييم ، فالتقرير والمناقشة والمذكرة يمكن أن تصبح ذات قيمة كوسيلة تربوية هامة ، وكوسيلة عظيمة القيمة فى التقييم : على أن وظيفة هذه الوسائل من الناحية التربوية هى ما يجب أن نؤكده ، فيجب إذن ألا نقلل من قيمة هذه

الوظيفة فى سبيل الأخذ بها كمقاييس لنمو التلاميذ وتحصيلهم وهذه التقارير وهذه المذكرات يجب على المدرس أن يدرسها كوسائل لتحسين قدرة التلميذ ففيها تتاح للتلميذ فرصة إظهار قدرته على التعبير والتنظيم والتعميم ، فالقدرة على الملاحظة وعلى التقييم وعلى التعبير هى القيم التربوية الهامة التى تبرز استخدام هذه الوسائل على أنها — كوسائل للتقييم — قد تعرضت لنقد كثير ، ومثلها فى ذلك مثل الامتحانات الشفوية ، وامتحانات المقال التحريرية .

رابعاً : الاختبارات المقننة

نقصد بالاختبارات المقننة تلك الاختبارات الموضوعية فى الصورة التى تحددت معاييرها . والاختبار يعتبر مقنناً إذا ما كان قد أعطى لعدد عظيم من الأفراد ليرينا ما يمكن أن نتوقعه من غيرهم من الأفراد فى نفس السن أو فى نفس المرحلة إذا ما طبق عليهم نفس الاختبار ، وإن مثل هذه الاختبارات يقوم بعملها فئة تدربت على فن قياس الامتحانات وفقاً لأحسن وأعظم المبادئ الضرورية لعمل الاختبارات ، والاختبارات المقننة عمرها أكثر من خمسين عاماً ، فهى ترجع إلى ما بعد قيام الحرب العالمية الأولى مباشرة فى الوقت الذى كانت فيه فى أوج عظمتها إذ طبع منها ما بين أربعين أو خمسين مليوناً من النسخ بيعت فى عام واحد .

والاختبار المقنن الذى يطبق فى الحقول التربوية واسع المجال ، والجهود الأولى التى بذلت فى إعداده كانت موجهة لاختبارات الذكاء ، أما فى الوقت الحاضر فقد أعدت كثير من الاختبارات لقياس صفات أخرى غير الذكاء وغير التحصيل الدراسى ، مثل اختبارات الميول المتعددة ، كاختبارات الميول الميكانيكية ، واختبارات القدرات الموسيقية ، واختبارات الميول العلمية ، والاختبارات التشخيصية فى الجبر ، واللغة اللاتينية ، واللغات الحديثة ، وغيرها من المواد كاختبارات الشخصية التى من أهمها اختبار الإرادة ، والمزاج لمؤلفه « دونى » .

ولقد كان للاختبارات المقننة الفضل الأعظم على مشكلة تقويم التعليم . ولم يقتصر فضلها على ما هيأته لمهنة التعليم من أشكال مختلفة من الامتحانات بل كان لها الفضل الأكبر فيما هو أهم من ذلك إذ أنها ساعدت على توجيه اهتمام المدرسين والمشرفين على كيفية عمل الاختبار وكيفية استخدامه وتطبيقه .

خامساً : الاختبارات الموضوعية الحديثة

هذه الاختبارات ثمرة من ثمار انتشار الاختبارات المقننة ، فهذه الاختبارات الأخيرة قد وجهت الأنظار إلى وسيلة جديدة يمكن بواسطتها التغلب على مساوئ الاختبارات المدرسية التقليدية ولقد بذل جماعة من الأخصائيين فى أمور التربية وعلم النفس ، الجهود الجبارة للكشف عن مبادئ مقبولة يمكن اتخاذها أساساً لعمل الاختبارات .

ولقد طبقت تلك المبادئ على امتحانات الفصول بقصد تحسينها فاستجاب لها المدرسون وقادة التربية لما لمحوه من أهمية هذه النزعة فى القياس التربوى وبذلك عم استخدامها واستعمالها .

الأسس التى يمكن بواسطتها الحكم على مدى صلاحية وسيلة التقييم

يمكن أن نجمل هذه الأسس التى يمكن بواسطتها الحكم على مدى صلاحية وسيلة التقييم فى الأمور الآتية :

أولا : الموضوعية
ثانياً : صدق الاختبار
ثالثاً : ثبات الاختبار
رابعاً : سهولة التطبيق
خامساً : التحدى
سادساً : المعايير

أولا : عنصر الموضوعية

من أهم الشروط التى تتوافر فى الامتحان الجيد هو الاتفاق الشامل بين آراء جميع القضاة فى تقييم نتائج هذا الاختبار وإذا ما حدث اختلاف واسع بين الممتحنين فى تقديراتهم لهذا الامتحان فقد صلاحيته كوسيلة من الوسائل المستخدمة لتقييم نتائج التعليم : ومن المعروف بداهة أنه يتعذر وقد يستحيل أحياناً أن يتفق اثنان على شىء واحد إذا ما تدخلت العوامل الذاتية فى هذا الشىء فقد يعتبر بعض الأفراد مبنى من المبانى جميلا جذاباً فى حين أن البعض الآخر قد يتصوره قبيحاً غير جذاب وقد يبدو فرد من الأفراد لزميله أنه خلاصة الحكمة والعطف والثقافة بينما يتصوره زميل آخر أنه مثال للبله والجهل والقسوة ، وما هذا الاختلاف إلا نتيجة للعوامل الذاتية التى تتفاعل مع كل فرد ، فقد يحدث أحياناً أن يحمل

الإنسان من طفولته اتجاهاً عقليّا معيناً واوناً من ألوان التعصب يؤثر عليه فى مستقبل حياته ويلون أحكامه بشكل عام ، ونحن فى أحكامنا على شيء من الأشياء نرمى إلى تأكيد بعض مظاهر معينة من هذا الشيء وإهمال المظاهر الأخرى وقلما يتفق اثنان فى تأكيد أو إهمال العناصر المتشابهة فى موقف من المواقف كأساس لعملية الحكم وحتّى إذا فرض وكان هناك أساس عام للحكم فإن لم تكن عناصر هذا الأساس محدودة ونوعية فلا بد أن يحدث اختلاف فى تأكيد ناحية عن ناحية أخرى .

ولا غرابة إذن أن تتفاعل العوامل السابقة مع نفسية كل ممتحن وينتج الخلاف الذى نلمسه فى نتائج تقييم الامتحانات . فهناك ممتحن سهل سخى فى درجاته وهناك ممتحن آخر قاس فى تقديره متطرف فى حكمه ، وفيما بين هذين الطرفين تبدو الاختلافات فى التقدير ولكى نتغلب على مثل هذه الخلافات الواسعة فى التقدير بين المتحنين ، حدث تجديد فى طريقة عمل الامتحانات فصيغت الاختبارات الجديدة بحيث لا يحتمل السؤال إلا إجابة واحدة أو إجابتين بحيث تحد من الاختلافات الواسعة بين القضاة أو الممتحنين فلا يبدو الاختلاف بينهما بيناً ؛ فإذا صيغ امتحان من الامتحانات بهذا الشكل الجديد الذى فيه يقدر الممتحنون نتائجهم بطريقة واحدة معينة سواء أكان هذا التقدير عاجلا « اليوم » أو آجلا « بعد شهور» ثبتت نتائج التقدير وفى مثل هذه الحالة يقال : إن الامتحان قد حقق عنصر الموضوعية فيه .

وتحقيق عنصر الموضوعية يمكن الوصول إليه بطرق متعددة وأبسط هذه الطرق هى استخدام ذلك النمط من الأسئلة الذى يسمح للتلميذ بانتقاء جواب هذا السؤال من عدة إجابات وضعها الممتحن .

فمثلا اكتشف كولمبس أمريكا سنة ١٤٩٢ هل هذه الحقيقة صواب أو خطأ : هذا مثل من أمثلة الاختبار الحديث لا تحتمل إجابة السؤال إلا رأيين يترك للتلميذ حرية الاختيار : كما أن هذا السؤال سؤال ينطوى على حقيقة علمية لا يمكن أن تنحرف فيها الآراء بين الممتحنين .

أما الاختيار من الإجابات المتعددة فقوامه قضية من القضايا لها إجابات ثلاث أو أكثر ممكنة ومسجلة ينتقى منها التلميذ ما يشاء ، ولكى تتم الاعتبارات الموضوعية فى اختبار من الاختبارات يقوم واضعو الأسئلة بعمل نموذج للإجابة . المقبولة يمكن

اتخاذها وسيلة لتقويم تلك الإجابات : وهذه الطريقة نفسها هى المستخدمة عند عمل الاختبارات المقننة سابقة الذكر .

ثانياً : صدق الاختبار (Validitr)

وهناك معيار آخر لتقويم الامتحانات ولكنه أكثر صعوبة وأكثر أهمية من عنصر الموضوعية وهذا المعيار هو صدق المقياس كوسيلة من وسائل التقييم ونقصد به تلك الدرجة التى بها يقيس الاختبار ما يراد قياسه فإذا كان اختبار من الاختبارات يهدف إلى قياس قدرة التلاميذ وإلمامهم ببعض الحقائق التاريخية فى وحدة من الوحدات الدراسية فيجب أن تصاغ الأسئلة بإيضاح تام ويجب أن تكون القضايا التى تتضمنها الأسئلة واضحة وبذلك يمكن أن نقول إن الاختبار يقيس المعلومات التاريخية فحسب : أما ذلك الاختبار الذى تصاغ عباراته فى ألفاظ مقنعة والتى لا يتمكن التلميذ من فهم مدلولها يمكن أن نعتبره اختباراً لغوياً لاتاريخياً ولكى نتفادى الاختبارات التى تقيس القدرة اللغوية عندما يكون اختباراً تاريخياً وجب علينا أن نقوم بمجهود قويم حتى نبعد عن مثل هذه الأخطاء الشائعة .

ومما لا شك فيه أنه إذا أردنا أن يكون الامتحان صادقاً فى نتائجه فلا بد أن يساير المنهج الدراسى : وهذه الصعوبة الواضحة التى تقوم فى وجه واضع الأسئلة إذا كان شخصاً آخر غير مدرس الفصل الذى سيجرى الاختبار على تلاميذه . وإذا فرض وكان هناك كتاب مقرر وأن الامتحان سيوضع على أساس هذا الكتاب المقرر فإن محتوى عقول التلاميذ من حقائق هذا الكتاب المقرر ستختلف من تلاميذ مدرسة عن مدرسة أخرى لاختلاف المدرس ولذلك فالتقويم المناسب لنتائج عملية التعلم فى مدرسة من المدارس يجب أن يبنى على وسيلة معدة القياس كل ما ينجم عن عملية التعلم : هذا إذا استثنينا أن هناك اتفاقاً عاماً خاصاً بالعناصر الرئيسية لمنهج من المناهج يجب على التلاميذ أن يلموا به على الرغم من اختلاف المدرسة والمدرس ، وثمة مشكلة أخرى مرتبطة بالأهداف التى ترمى إليها من تدريس منهج من المناهج ومتصلة بالعناصر التعليمية المراد تقويمها . فإذا كان الهدف من هذا المنهج هو تنمية التذوق نقول إن الاختبار صادق إذا قاس عناصر التذوق الأساسية والاتجاهات العقلية من تلميذ ممتحن نحو الفن ، وهذا ما ينطبق تماماً إذا

كان الهدف من الاختبار -هو قياس قدرة التلميذ على التفكير وقدرته على حل المشكلات : أما الاختبار المراد به قياس معلومات التلميذ العامة فسوف يكون الاختلاف بين تلميذ وآخر واضحاً عظيما ويشبه هذا الاختلاف ما يحدث إذا كان الاختبار يقيس قدرة التلميذ على الآلة الكاتبة . من ذلك يتبين لنا أنه من الصعب علينا أن نقوم بعمل اختبارات تتحقق فيها نسبة عظيمة من الصدق ولكننا نعتقد أنه إن لم يكن الاختبار صادقاً فلا قيمة للجهود التى نبذلها لتقويم عملية التعلم ولكى يتمكن المدرس من عمل اختبارات تصدق نتائجها ننصحه بمراعاة الأمور الآتية :

١ – أن يتأكد أولا وقبل كل شيء من تحديد الأهداف التى يرمى إليها من التقويم ؟ فمثلا هل هو يريد قياس المعلومات أو يقيس مدى هضم التلاميذ للوحدة الدراسية أو يقيس القدرة على التفكير أو يريد أن يشخص ضعفاً فى ناحية من النواحى العلمية .

٢ – أن يتساءل هل يتفق الاختبار الذى أعده مع الأهداف التى يرمى إليها من المنهج ، وإذا كان الاختبار مجرد تشخيص عام لإلمام التلاميذ فهل يضم بين ثناياه محتوى المنهج كما سبق تدريسه ؟ وهل كل سؤال له أهميته بالنسبة لأهداف المنهج وللأشياء المدروسة ؟

٣ – حاول أن تبعد العوامل الخارجية كالصعوبات اللغوية وصعوبات القراءة من الاختبار ، حاول أن ترى أن الأسئلة مصاغة بشكل واضح بحيث لا يعتريها الغموض أو اللبس .

٤ – قدر الوقت المناسب للإجابة بحيث لا يقف الزمن عاملا من عوامل تعطيل الإجابة .

٥ – وجه التلميذ الوجهة الخالصة نحو طبيعة الاختبار وما تتطلبه منه فإذا لم يكن فى ذهنك أن يقيس الاختبار النظام والشكل العام بل يقيس طريقة الإجابة الصحيحة وطريقة التفكير السليم كما هو الحال فى اختبار الهندسة والرياضة فلتوضح ذلك فى مستهل الاختبار .

ثالثاً : ثبات الاختبار (Reliability)

يمكن أن نعرف ثبات الاختبار بأنه درجة الدقة التى يقيس بها الاختبارات ما يراد قياسه .

لقد كانت وسائل قياس الأطوال فى يوم من الأيام وسائل بدائية ثم تخلص الإنسان تدريجياً من هذه الوسائل البدائية فاستخدم القدم والمتر كوحدات للقياس ولهذا كانت وحدة القياس القديمة لا يعتمد عليها لعدم دقتها لأنها لا تمدنا بنفس النتائج إذا ما طبقت فى قياس نفس الشىء مرات متكررة ونقصد بالثبات معان أخرى علينا أن نتلمسها من الأمثلة الآتية :

أراد مدرس فى إحدى المدارس الثانوية فى درس من دروس الرياضة أن يحدد قياس المسافة من الباب الرئيسى للمدرسة إلى منحنى الشارع الذى تطل عليه المدرسة فوجده « زيد» من التلاميذ خمساً وسبعين قدماً وثلا ث بوصات بينما أصر «عمرو » على أن طول هذه المسافة ست وسبعون قدماً ونصف قدم أما « خالد » فأعلن نتيجة قياسه خمساً وسبعين قدماً فقط . وكان المدرس يعلم طول القياس الحقيقى ويعرفه أنه خمس وسبعون قدماً بالتحديد وعلى هذا يمكننا أن نقول إن نتائج قياس « خالد » كانت أكثر ثباتاً طالما أنها كانت قياساً حقيقياً للمسافة المطلوبة أما نتائج « زيد » فكانت أقل ثباتاً لأنها زادت عن القياس الحقيقى بثلاث بوصات أما نتيجة « عمرو» فكانت أكثر من القياس الحقيقى باثنتى عشرة بوصة ونصف ، وبعد مناقشة بين التلاميذ الثلاثة قرروا أن يكرروا عملية القياس فى اليوم التالى فوجد « عمرو » و « خالد » أن نتائجهما الجديدة متفقة تمام الاتفاق مع النتائج التى وصلا إليها فى اليوم السابق أما زيد فوصل إلى أن القياس الجديد هو أربع وسبعون قدماً وثلاث بوصات .

ومن دراسة نتائج المحاولات الثانية فى المثل السابق وجدنا نوعين من الأخطاء : نوع ثابت ونوع متغير أو ما نسميه خطأ الصدفة التى يجب أن نقيم لها وزناً إذا أردنا أن نصل إلى درجة عظيمة من الثبات والدقة فى القياس : أما النوع الثابت للأخطاء فيتمثل فى قياس نتائج « عمرو » . فعندما أراد « عمرو » أن يعرف السبب الذى كان من نتائجه أن زادت فى مقياسه اثنتا عشرة بوصة ونصف اكتشف أن المقياس الذى كان يستخدمه — بطريق الصدفة — مقطوع منه نصف بوصة من إحدى طرفيه

ولما كان قد استخدم هذا المقياس خمساً وعشرين مرة متفرقة فى قياس مسافة مقدارها خمس وسبعون قدماً كان يضيف إلى قياسه فى كل مرة نصف بوصة فلا غرابة إذاً أن تكون فى نتائجه زيادة عن النتائج الأساسية بمقدار اثنتى عشرة بوصة ونفس هذا الخطأ هو ما يحدث فى نتائج اختبار الهندسة إذا استخدم المدرس نموذجاً للإجابة تصادف أن قدر فيه إجابة صائبة على أنها فى نفس الوقت غير صحيحة .

فنتائج قياسات « زيد » تمثل العنصر المتغير أو أخطاء الصدفة التى قد تظهر فى جميع أنواع القياسات ومنها يبدو أن « زيدا » كان مهملا فبدل من أن يستخدم مقياسه بالضبط متنقلا من نقطة إلى نقطة كانت تعوزه الدقة فيترك $\frac{1}{8}$ بوصة فى حركة القياس الأولى وتتحول إلى $\frac{1}{4}$ بوصة فى القياس الثانى وهكذا .

وكان من نتائج ذلك أن أصبحت مقاييسه غير دقيقة أما مدى عدم الدقة فمرجعه درجة الإهمال التى ظهرت فى طريقته فى القياس .

أما طبيعة هذه الأخطاء فلا يمكن التنبؤ بها قبل القيام بالقياس فمرة قد يكون القياس طويلا ، ومرة أخرى قد يكون القياس قصيراً ولما كان هذا النوع من الأخطاء لايحدث بانتظام ولكنه يختلف باختلاف عامل الصدفة لذلك أطلقنا عليه اسم أخطاء الصدفة أو « الخطأ المتغير » فإذا ما وزع مدرس من المدرسين أوراق إجابة التلاميذ بعد أن صححها لأصحابها وإذا ما تحدى التلاميذ فى صدق عملية التصحيح وكان تحديه فى موضعه عندئذ نقول إن سبب الخطأ هو ظهور خطأ الصدفة فى التقدير . فدرجة عدم الدقة لنتائج الاختبار هى التى نقصدها بدرجة عدم ثبات المقياس .

وإذا أردنا أن تكون اختباراتنا على درجة عظيمة من الثبات فى النتائج فجدير بنا أن نلاحظ الاعتبارات الآتية :

أولا : لا بد أن يتحقق فى الاختبار عامل التنويع المناسب ، فالاختبار يجب أن يتكون من عناصر تشمل المقرر بأجمعه ، فمما لا شك فيه أن اختباراً عناصره محدودة لا يعطينا صورة يعتد بها عما يعرفه التلاميذ . وقد يكون هناك اختبار آخر يستخدم عناصر أخرى وتكون نتائج هذا الاختبار صورة مخالفة لما حصله التلميذ من معلومات . وقلما يتحقق عنصر الثبات فى الاختبارات الشفوية كما سبق أن قدمنا فى بداية هذا الفصل ، وكلما كان عنصر التنويع ظاهراً وواضحاً

زاد عنصر الثبات فى الاختبار فيجب أن يكون الاختبار مطولا حتى يضم العناصر المختلفة .

ثانياً : وثمة وسيلة أخرى لزيادة عنصر الثبات وهى حسن انتقاء الأسئلة التى تمثل مختلف أجزاء المنهج والمتدرجة فى الصعوبة وفقاً لوحدة الدراسة، فالاختبارات لا بد أن تشمل عناصر سهلة حتى تتمكن من القيام بقياس قدرة التلاميذ الضعفاء فى الفصل ، كما أنها لا بد أن تحوى أسئلة صعبة لقياس قدرة التلاميذ الأذكياء . إذ لا بد أن يحتوى الاختبار على أسئلة متدرجة من أسهل المستويات إلى أكثرها صعوبة ثم نسجل هذه الأسئلة فى الاختبار إما بحسب التدرج وإما ترتب ترتيباً عشوائياً فترتيب الأسئلة لا يؤثر على ثبات الاختبار .

ثالثاً : وهناك عامل ثالث لا يقل أهمية عن العوامل السابقة فى تحقيق عنصر ثبات الاختبار ، وهذا العامل هو ملاحظة العوامل الخارجية التى تؤثر على التلاميذ عند إجراء الاختبار ، لذا يجب إزالة العناصر المعوقة للإجابة والعناصر الشاذة التى تسبب التعب نتيجة طول الاختبار أو نتيجة مواقف فى البيئة وقد أثبتت التجارب أن المرض والانفعالات الوجدانية تعوق التلميذ عن دقة الإجابة .

رابعاً : سهولة التطبيق

إن الامتحانات يجب أن تكون عملية تربوية سهلة فى إعطائها للتلاميذ وفى جمعها ، وفى تصحيحها وهذا هو الثالوث المقدس لنجاح الامتحان دائماً ، فوظيفة التعليم الكبرى ليست التقييم بقدر ما هى تزويد المتعلم بالمعلومات كما أنه جدير بالمدرس ألا يعنيه بريق القياس عن الإلمام بالهدف الرئيسى من القياس . وعنصر الكفاية فى حاجة إلى أن تجرى هذه الامتحانات بسهولة قدر المستطاع ، والامتحانات المنمقة كثيراً ما تفشل فى تحقيق الهدف لأن المدرس يعجز عن تحمل ما تتطلبه من أعباء ، فإذا صرف المدرس وقتاً طويلا فى إعدادها وفى حسبان نتائجها ، كان هذا على حساب أعصابه التى يكون من مصلحة التربية والتعليم أن يبذلها فى إصلاح تعليمى ، وعلى المدرس أن يعلم أن الوقت الذى يبذله فى حسن إعداد الأسئلة سواء أكان فى محتواها أو شكلها من شأنه أن يزيد عنصر الصدفة والثبات فى الاختبار ومن شأنه ألا يتطلب إلا أبسط الجهود فى تقدير النتائج ، فالمدرس

الذى يحاول أن يوفر الوقت فى مرحلة إعداد الاختبار كثيراً ما يجد أنه فى حاجة إلى جهود أكبر ، ووقت أطول لتصحيح هذا الاختبار ، وأصبحت القاعدة أنه كلما أتقن المدرس إعداد أسئلته ولم يهتم بالزمن الذى يقضيه فى الإعداد أمكن أن يحقق نوعاً أرقى كما أنه سيتمكن من اقتصاد الوقت فى مرحلة التصحيح . وعلى المدرس كلما سنحت الفرصة أن ينظم اختباراته بحيث يمكنه أن يصل إلى نتائج بشكل منظم ولذلك كان عليه أن يعد نموذجاً للإجابة ، فهذا النموذج يحقق الاعتبارات السابقة . على أن مشكلة إعداد اختبار ما يمكن إجراؤها بسهولة مرتبطة بمشكلة أخرى هى مشكلة إعداد اختبار سهل التناول على التلميذ ولذلك ننصح المدرس ألا يسجل اختباراته على السبورة فهناك احتمالات قد تسبب صعوبة للتلميذ ، فخط المدرس قد يكون رديئاً ، كما أن الضوء قد لا يكون كافياً على السبورة وهذا من شأنه أن يقلل من ثبات الاختبار ويجعل من الصعب تصحيحه لذلك نحن ننصح بكتابة الاختبارات بالخط الواضح على الآلة الكاتبة .

خامساً : عنصر التحدى

إن الاختبارات التقليدية القديمة كان ينظر إليها التلميذ نظرة احتقار وازدراء ، ولقد زاد الاتجاه العقلى نتيجة إجراء الاختبار ، ونبتت فى نفوس التلاميذ فكرة أن الاختبارات غير عادلة ، ومن سوء الحظ أن يتكون مثل هذا الاتجاه العقلى ، والعكس لا بد أن يكون صحيحاً ، كما يحدث فى عالم الرياضة وعالم النشاط التنافسى الذى يصل إلى منتهاه فى اجتماع له صفة الاختبار ، ويجب أن نتخلص أيضاً من تلك الروح العدائية التى صاحبت الامتحانات القديمة ، وأن يشعر التلميذ بأن الامتحان من مصلحته ، كما يجب عليه أن يشعر أن وسيلة القياس وسيلة عادلة دائماً ، وعلى المدرس ألا يألو جهداً فى أن يرى اختباراته قد اتفقت مع المثل العليا الممكنة ، كما يجب على التلميذ أن ينظر إلى الامتحان نظرة ترحيب صادقة ، إذ أنه سوف يكشف له عن موطن من مواطن الضعف فى نفسه ، ولذلك يجب أن تكون الامتحانات وسائل للتشخيص ، لا لتشخيص ضعف التلميذ فحسب ، بل لتشخيص مواطن ضعف المدرس ، فإذا ما عرف التلاميذ أن هذا هو الهدف الرئيسى للامتحانات تغلبنا على كراهيتهم لها .

سادساً : المعايير

إن استخدام المستويات أو المعايير ارتبطت فى بدء نشأتها بالاختبارات المقننة ، فهناك مستويات لاختبارات الذكاء نجنى منها فائدة عظيمة فى الموازنة والترجمة ، كما أن اختبارات التحصيل التى أصبح لها معايير خاصة يمكن بها قياس قدرة الأفراد أو الفصل أو المدرسة بأكملها بالنسبة لمتوسط هذه المعايير وكذلك فى مختلف الأعمار ومراحل الدراسة .

وهناك نزعة ترمى إلى تقليل قيمة هذه المعايير حتى فى الاختبارات المقننة على أن الثقة الزائدة عن الحد بهذه المعايير كثيراً ما نتج عنها عدم العدالة بالنسبة للمدرس أو التلميذ لأن هناك عنصراً ضمنياً عند استخدام المعايير هو أن المنهج الذى طبقت عليه المعايير فى مدرسة ما يشبه ذلك المنهج الذى نطبق عليه هذا المعيار فى مدرسة أخرى ، وأهملنا أن هناك مشكلات جنسية واجتماعية واقتصادية وإدارية خاصة بالمدرسة ، وهذه جميعها تؤثر فى عدالة أى مستوى يمكن تطبيقه ، وهذه المشاكل لم يعمل لها حساب فى هذه المعايير ، على أننا نترك للمدرس أمر الإفادة من هذه المعايير فإذا وجد أن المادة التى قطعها من المنهج تتفق والمادة التى استوعبها الاختبار المقنن أمكنه أن يستفيد من هذا الاختبار ، وتحت هذه الظروف لابد أن يتوقع المدرس حصول تلاميذه على درجات عالية فى مثل هذا الاختبار طالما كان هذا الاختبار المقنن قد عمل على أساس كثير من النتائج التى وصلت إليها المدارس التى يدرس فيها نفس المنهج .

ومستويات الإجابة ومعاييرها لايمكن تطبيقها فى الامتحانات التى يقوم بها المدرس ولذلك يجب ألا نغالى فى قيمة المعايير كأساس هام فى إجراء الاختبارات .

سابعاً : الاختبارات المقننة

لقد كانت اختبارات المقننة من أولى الوسائل التى استخدمت لإدخال بشائر التحسين على طرق التقييم ، ونحن إذا ما قلنا إن اختباراً من الاختبارات قد قنن فنحن نقصد بذلك — من الناحية الفنية — أننا طبقنا هذا الاختبار على أكبر عدد من الأفراد لنحدد مستوى أو معياراً للسن أو للمرحلة . فالاختبارات المقننة

اختبارات أعدت لتتناسب مع سن معينة أو لفصل دراسى معين أو لمرحلة علمية معينة ، وهى تمتاز بأنها صادقة ، وثابتة وموضوعية .

أنواع الاختبارات المقننة

لقد ظهرت أنواع عديدة من هذه الاختبارات فى السنوات الأخيرة ، وهذه الاختبارات تختلف فيما بينها وفقاً لاختلاف المظهر التربوى الذى نقيسه ، ومن هذه الاختبارات العديدة يجدر بالمدرس أن يلم بالأنواع الأربعة الآتية وهى :

أولا : اختبارات الذكاء

ثانياً : اختبارات الميول الخاصة

ثالثاً : اختبارات الميول

رابعاً : الاختبارات التشخيصية للمواد الدراسية

خامساً : اختبارات التحصيل

سادساً : مقاييس تقدير المدرس

أولا : اختبارات الذكاء

هناك نوعان من هذه الاختبارات : اختبارات فردية ، واختبارات جمعية ، ومن الاختبارات الفردية اختبار « ترمان » الذى طبق على تلميذ واحد فى وقت واحد ، وهذا الاختبار هو من أشهر الاختبارات المعروفة بين اختبارات الذكاء ، وهو معتبر اختباراً مقنناً ، والمدرس العادى غير مطلوب منه تطبيقه إذ أنه غير مؤهل لذلك ، ولكن عليه أن يعرف عنه الشيء الكثير ، لابد أن يعرف شيئاً عن طبيعته ، وكيفية ترجمة النتائج إذا ما قام بتطبيقه أحد الأخصائيين ، على أن الفرض الذى يعتمد عليه صدق هذا المقياس هو أن الذكاء قدرة فطرية وراثية ، قدرة عامة لا قدرة خاصة من قدرات الحياة العقلية . وأن هذه القدرة تنمو وتنضج وفقاً للسن ، وهى تنمو بسرعة فى السنوات الأولى من حياة الطفل ، ويبطئ النمو بعد أن يصل الطفل إلى مرحلة المراهقة ، ويقال إن نمو الذكاء يقف عند سن العشرين ، أما أبحاث « ثورنديك » الحديثة وغيره ، فكلها تثبت أنه ليس هناك حد يقف عنده نمو الذكاء فى سن الرجولة على الأقل .

أما معامل الذكاء فنقصد به نسبة العمر العقلى إلى العمر الزمنى للطفل ، فإذا كان هناك طفل من الأطفال فى سن الثامنة ، تمكن من الإجابة عن جميع الأسئلة المناسبة لهذه السن ولم يتمكن من إجابة ما هو أكثر منها ، عندئذ يمكن أن نقول إن هذا الطفل وصل إلى مستوى الذكاء العادى الذى يتناسب وعمره الزمنى ، وبذلك يمكن أن نعتبره طفلا عادياً ، وإن عمره العقلى ثمان سنوات ، أى أن معامل ارتباط الذكاء لديه هو ١٠٠ أى أن هناك علاقة إيجابية عادية بين العمر العقلى ، والعمر الزمنى .

$$\text{فعامل الذكاء} = \frac{\text{العمر العقلى}}{\text{العمر الزمنى}} \times ١٠٠$$

أما الطفل الذى يتمكن من إجابة اختبارات سن ١٠ يقال عنه إن عمره العقلى عشر سنوات ، وإذا كان عمر هذا الطفل الزمنى ثمان سنوات يقال عن هذا الطفل إنه فوق المستوى العادى ، وأما معامل ذكاء هذا الطفل الجديد .

$$\text{فهو } \frac{\text{العمر العقلى}}{\text{العمر الزمنى}} \quad \frac{١٠ \times ١٠٠}{٨} = ١٢٥$$

ويمكن أن نقسم أنواع الناس من حيث الذكاء إلى الأقسام الآتية : —

الذكاء	النوع
١ — إذا كان الذكاء أكثر من ١٤٠	١ — عبقرى أو قريب من العبقرى
٢ — « « « يتراوح بين ١٢٠ — ١٤٠	٢ — مستوى رفيع جداً من الذكاء
٣ — « « « « « ١١٠ — ١٢٠	٣ — مستوى رفيع من الذكاء
٤ — « « « « « ٩٠ — ١١٠	٤ — ذكاء عادى
٥ — « « « « « ٨٠ — ٩٠	٥ — غباء أو ضعيف العقل
٦ — « « « « « ٦٠ — ٨٠	٦ — الحد الفاصل بين الغباء وضعف العقل
٧ — « « « « « ٦٠ — ٧٠	٧ — (المورون)
٨ — « « « « « ٥٠ — ٢٥	٨ — (أمبسيل)
٩ — « « « « « ٢٥ — ٠	٩ — المعتوه

أما اختبارات الذكاء الشائعة الاستعمال فهى اختبارات الذكاء الجمعية ، وهى

اختبارات بسيطة التركيب يتمكن أى مدرس من تطبيقها إذا نفذ توجيهاتها . وهذه الاختبارات لها توجيهات ، ولها نماذج للإجابة أو مفتاح للإجابة ، ومستويات خاصة .

وإذا كانت اختبارات الذكاء وسائل هامة من وسائل التشخيص إلا أنها يجب أن تطبق بحذر ، لا سيما إذا كان المدرس قليل الخبرة بأمور الاختبارات ، ولقد أثبتت الخبرة قيمة هذه الاختبارات فى عملية التشخيص ، والتقييم ، والتوجيه المهنى ، والتوجيه التربوى .

ثانياً : اختبارات الميول الخاصة

إن فرص تطبيق هذه الاختبارات عند المدرس العادى ، إنما هى فرص قليلة أو نادرة ، ومع ذلك فنحن نطالب المدرس بالإلمام بتطبيقها ، ولا بد أن يكون فى كل مدرسة ثانوية رجل أخصائى لتطبيق هذه الاختبارات تطبيقاً حقيقيًّا ، ليقوم بتطبيق سلسلة من الاختبارات لأهداف تربوية ، وتعليمية ، وإذا كانت الأدلة قد أثبتت وجود علاقة محدودة بين القدرات العامة ، والقدرات الخاصة إلا أن هناك حالات شاذة ، فلقد أثبتت الأبحاث وجود اتجاهات عقلية تنبئ عن وجود هبة طبيعية ، ولذلك عملت هذه الاختبارات لمساعدة كل من المدرس والتلميذ للكشف عن هذه النزعات المحدودة كأساس هام للتوجيهات المهنية والتربوية .

وتوجد أنواع أخرى من هذه الاختبارات ، وسيعم انتشار الكثير منها فى المستقبل . وعلى المدرس الذى يريد أن يستخدم مثل هذه الاختبارات وغيرها من الاختبارات المقننة أن يستعين بالمراجع الهامة بالقياس ، وأن يستعين أيضاً بالأخصائيين فى هذا المضمار يستلهمهم النصيحة عن أحسن نوع من الاختبار يمكن أن يطبق فى موقف من المواقف المعينة .

ثالثاً : اختبارات الميول

وهناك اختبارات شبيهة باختبارات القدرات (أو الميول) الخاصة ، هى اختبارات الميول ، وأصحاب هذه الاختبارات لا يدعون مطلقاً أن الميول المتعددة وراثية ، وهذه الاختبارات مبنية على أساس مبدأ سيكولوجى قوامه أن الميول

تتكون أو توضع بذورها فى وقت مبكر جداً من حياة الإنسان . ، وأنها تثبت ، وتأخذ شكلا متبلوراً فى سن المراهقة والشباب المتأخر ، وأنها عندئذ يمكن استخدامها لأغراض توجيهية ، وقد قام الأستاذ « سترونج » بكثير من الأبحاث على الاختبارات فى جامعة « ستانفورد » بأمريكا .

رابعاً : الاختبارات التشخيصية للمواد الدراسية

إن هذه الاختبارات قريبة الصلة باختبارات القدرات أو الميول ، وكثيراً ما تعتبر واحدة منها ، والهدف من الاختبارات هو الكشف عن احتمال نجاح التلميذ فى مختلف المواد كالرياضة ، واللغة . على أن هذه الاختبارات لم يعم انتشارها كما كان منتظراً ، وربما يكون سبب تأخر استعمالها هو عدم الثقة فيها ، إذ أنه حتى وقتنا الحاضر يشيع عنها أنها لم تنضج بعد ، ولذلك يشك فى قيمتها كل من المدرس ، والجمهور الذين لايؤمنون بأن الميول يمكن تمييزها بشكل واضح بحيث يمكن قياسها بدقة .

خامساً : اختبارات التحصيل

هى ذلك النوع من الاختبارات التى يتمكن المدرس من استخدامها ، وهى النوع الشائع الاستخدام من الاختبارات المقننة فى المدرسة ، مثلها فى ذلك مثل اختبارات الذكاء ، واختبارات التحصيل ، كما يبدو من مفهومها ، هى تلك الاختبارات التى تقيس تحصيل التلميذ داخل جدران الفصل ، وهذه الاختبارات بطبيعتها تختلف فى وظيفتها ، ولذلك لابد من حسن اختيارها ، ولابد من استخدامها لهدف معين ، ولقياس معلومات محددة حتى يتاح للاختبار أن يقيس ما وضع له ، وبناء على هذا الاتجاه ، يمكن تقسيم اختبارات التحصيل إلى عدد لا حصر له من الأقسام وفقاً للغرض الأساسى الذى رسمت من أجله ، وثمة عدد قليل من اختبارات التحصيل معروف باسم « اختبارات المراجعة » ، موضوعة بحيث تشمل الكثير من حقائق التاريخ الأمريكى ، أو من الحقائق الهامة التى يشملها المنهج الدراسى مثل اختبار « ستانفورد » التحصيلى للمدارس الأولية ، والاختبار التحصيلى لمدرسة « سوينزهارى » الثانوية ، وهذا الاختبار الأخير يتكون من أقسام أربعة هى :

القسم الأول : الاختبار التحصيلى للغة ، والأدب ، وهو مكون من ١٦ قسما .
« الثانى : الاختبار التحصيلى للرياضة وهو مكون من ٨ أقسام .
« الثالث : قسم العلوم الطبيعية ويتكون من عشرة أقسام .
« الرابع : قسم العلوم الاجتماعية ويتكون من عشرة أقسام

وبالإضافة إلى هذه الاختبارات الواسعة للتحصيل ، هناك نوع آخر هام هو الاختبارات التشخيصية ، وهذه الاختبارات قد آمنت بقيمتها التربية الحديثة لما لها من فائدة عظيمة للمدرس ، ولقد أصبحت هذه الاختبارات ممكنة فى كل علم يمكن بواسطتها قياس كفاية أو ضعف التلميذ فى أى مادة ، مثلا : الاختبارات التشخيصية فى الإنشاء قد ترينا أن تلميذاً من التلاميذ ضعيف فى تصريف الأفعال ، وتلميذاً آخر ضعيف فى استخدام الصفات ، بينما ترينا أن تلميذاً ثالثاً يلازمه ضعف فى تركيب الجمل — وثمة اختبار آخر عملى لقياس قدرة التلميذ على التفكير أما الاختبار الثالث فيقيس قدرة التلميذ على الملاحظة فى موضوع معين ، وكلما كان الشيء المراد قياسه أكثر نوعية كان الاختبار أحسن .

أما اختبارات المعرفة فهى قريبة الشبه جداً من اختبارات المراجعة ، ولكنها تشمل وحدة صغيرة جداً من مظاهر نشاط المنهج ، وهى مقصورة على محتوى مادة الوحدة فحسب ، وبالجملة يمكن أن نقول إن جميع اختبارات التحصيل مرتبطة أشد الارتباط بمشكلة التشخيص .

الاختبارات الحديثة لتقويم المدرس

وهذه الاختبارات مهمة جداً لمدرس الفصل ، فهى تساعده فى الكشف عن تلك الصفات التى اعترف غيره بأنها مهمة وجديرة بالمدرس الجيد أن يحصل عليها ، وهناك اختبارات كثيرة لتقويم المدرسين ، وبعض هذه الاختبارات من ميزتها أن المدرس يتمكن من أن يطبقها هو على نفسه ، وهى تمكنه من الكشف عن مواطن الضعف ومواطن القوة لديه ، وعندئذ يمكن أن يقال عن هذه الاختبارات بأنها تشخيصية .

بعض الاعتبارات التى يجب مراعاتها عند استخدام الاختبارات المقننة

هناك بعض الاحتمالات فى استخدام الاختبارات المقننة لايمكن الحصول عليها أو الوصول إليها فى غيرها من اختبارات التقويم ، وإذا كانت جميع الأهداف التى تتحقق فى وسائل التقويم ، ممكن أن تتحقق فى الاختبارات المقننة ، إلا أن هذه الاختبارات الأخيرة تمتاز بما تقدمه من تسهيلات خاصة لا يمكن الحصول عليها فى غيرها من الاختبارات ، نذكرها على سبيل المثال لا على سبيل الحصر .

(ا) تستخدم فى أهداف المقارنة

إن الاختبارات المقننة هى أنسب الاختبارات فى المقارنة بين شيئين أو بين تقويمين مثلا ، يمكن استخدامها إذا أراد المدرس أو المدرسة أن يقارن أو تقارن بين مدى تحصيل الفصل أوالمدرسة، وتحصيل فصل أومدرسة أخرى ، فالمستويات أو المعايير المقدرة لهذه الاختبارات هى الأسس الرئيسية التى يمكن استخدامها فى مثل هذه المقارنة ، فباستخدام الساعة ، ومواد القراءة العادية يتمكن المدرس من القيام بعملية المقارنة ، يتمكن من قياس سرعة التلاميذ فى الكتابة على الآلة الكاتبة ، أو الاختزال ، ويقارنها بالمعايير الموجودة لديه ، وإذا أراد المدرس أن يقوم بعملية المقارنة فى مواد كالإنشاء ، والتاريخ ، والأدب ، وغيرها من المواد كان من الضرورى أن نستخدم اختبارات ذات مستويات معدة إعداداً دقيقاً ومبنية على نماذج عديدة أو عينات عديدة من إجابات التلاميذ على الاختبار ، وفى مثل هذه الحالة جدير بالمدرس ألا يألو جهداً فى انتقاء الاختبار حتى لا يختار اختباراً لا يتناسب مع الحاجات المحلية وهذا ينطبق تمام الانطباق على مواد كالأدب ، أو المواد الاجتماعية حيث لا تتفق المناهج بعضها مع بعض ، لاسيما فى مدارس مرحلة التعليم الثانوى .

ويمكننا أن نستفيد من الاقتراحات الآتية : إن الاختبارات العقلية ، كمقاييس الذكاء ، ضرورية جداً فى جميع الصور المقارنة للنتائج التى يمكن الحصول عليها ، فإذا وجد المدرس فصلا أقل بكثير من المستوى العادى فى القياس العقلى ، لا بد أن يتوقع نتائج أحط نسبياً من فصل غيره .

وليس من العدالة أن يتوقع الباحث درجة عالية فى اختبارات التحصيل من تلاميذ لديهم نقص فى القدرة العقلية ، ومن المعقول مثلا أن نتوقع من التلميذ الذكى نائج تبهرنا كمًّا ونوعاً إذا ما قورن تلميذ عادى بتلميذ كسول ، ولقد كشفت لنا التجارب عن تلاميذ نجباء أمكنهم أن يدرسوا مقرر سنة دراسية ونصف سنة فى مادة كالجبر ، فى نفس الوقت الذى يتمكن فيه التلميذ العادى من الانتهاء من مقرر سنة دراسية فى نفس المنهج ، دون أن يبذل جهداً جباراً ، وعلى ذلك يمكن أن نقول إن عملية المقارنة تصبح ناقصة إذا لم تأخذ فى حسبانها أهمية القدرة العقلية عند قياس التحصيل الدراسى — وإذا كان توزيع التلاميذ فى المدرسة يتفق ومنحنى التوزيع العادى ، أمكن قيام الدراسات المقارنة على أساس اختبارات التحصيل فحسب دون الرجوع أو الإشارة إلى القدرة العقلية أو الذكاء .

(ب) تستخدم فى أهداف تشخيصية

وهنا نجد أن الاختبارات المقننة تلعب دوراً كبيراً فى هذا التشخيص ، ولكى نصل إلى درجة عظيمة من الدقة أصبح من الضرورى أن نستخدم الاختبارات المقننة التى قام بعملها نفر من الإخصائيين خلاف المدرس العادى ، فقليل من المدرسين هو الذى يعرف كيف يتأكد من صدق وثبات الصفات التشخيصية التى يتطلبها الاختبار ، فهذه من اختصاص الأخصائى فى عمل الاختبارات ، والتشخيص فى ميدان التعليم له أهمية عظمى ، ومن حسن الحظ يمكن الحصول اليوم على اختبارات تشخيصية طيبة أو جيدة لمرحلة التعليم الثانوى لقياس أى ناحية من النواحى ، وبكثرة انتشار هذه الاختبارات فى وقتنا الحاضر ، أصبح من الضرورى جدًّا على كل مدرس أن ينتقى من هذه الاختبارات ما ساعده فى تشخيص أى ناحية من نواحى التعلم التى يرغب فى تحليلها :

سادساً : الاختبارات الموضوعية الحديثة

إن هذه الاختبارات الموضوعية مثل حى من الاختبارات الحديثة ، تتحقق فيها الناحية الموضوعية التى تتجلى فى الاختبارات المقننة دون تحمل عبء الدراسات التجريبية وعملية التقنين ، وهى محاولة يبذلها مدرس الفصل ليستخدم فيها طريقة

عمل أو بناء الاختبارات الصادقة ، ويقول البعض إن هذه الاختبارات الموضوعية الحديثة هى محاولة لتصحيح بعض الأخطاء الكامنة فى الاختبارات المقننة مع الاحتفاظ بكثير من فوائدها ، وقيمتها بقدر الإمكان .

على أن الحاجة الشديدة لمثل هذه الاختبارات وليدة عاملين هما :

قصور الاختبارات المقننة ، وعدم ملاءمة الاختبارات المقالية فى عملية التقييم : فالاختبارات المقننة يعوزها عدم ملاءمتها للمنهج كما يدرس فى المدارس ، ولقد أدت هذه الصعوبة إلى نتائج غير مرضية ولكن نفراً من المدرسين النابهين تمكن من أن يكشف تلك الجفوة التى بين هذه الاختبارات ، وبين المنهج الذى يدرس فى المدارس ، ولذا أصبحت الحاجة ماسة إلى اختبارات تتناسب ، وحاجة التقويم للمادة التى تدرس فى المناهج الخاصة .

كما أن عامل الخوف من استخدام « الاختبارات المقننة » كان وليد الخوف من قبول هذه الاختبارات ، وبذلك يسلم بصحة المنهج الذى نقيسه ، فمعنى هذا أن يصبح الاختبار المقنن هو الوسيلة لثبات المادة التى يقيسها ، ومن أجل هذا السبب تلكأ « هارولد رج » فى عمل عدة اختبارات لقياس نتائج التلاميذ فى ميدان المواد الاجتماعية ، إذ ليس هناك اتفاق عام على عناصر منهج الدراسات الاجتماعية التى يجب أن تتحقق فيه ، ومثل هذا ينطبق تماماً على جميع مواد مرحلة التعليم الثانوى ، فكبار رجال التربية التقدميين يرفضون التسليم بمنهج ثابت يفرض على أى مادة من المواد ، وثمة اعتراض آخر على الاختبارات المقننة ، فهى كثيرة التكاليف .

عدم مناسبة الاختبارات غير الموضوعية للاستخدام

على أن مواطن ضعف اختبارات المقال كانت عاملا آخر من العوامل التى أدت إلى ضرورة عمل الاختبارات الحديثة ، واستخدامها فى عملية التقييم ، ولقد أثبتت التجارب عدم ثبات ، وعدم صدق اختبارات المقال ، وليس أدل على ذلك من النتائج التى وصل إليها كل من الأستاذين « ستارش وإليوت » عند قياسهما نتائج الامتحانات النهائية لمرحلة التعليم الثانوى فى اللغة الإنجليزية ، والهندسة ، والتاريخ الأمريكى ، وقد قام بتصحيح الأوراق نفر من خيار المدرسين فى الغرب الأوسط ، فقد طُلب من المدرسين تقييم الأوراق بمقياس مئوى ،

وكانت النتائج مدهشة جداً ، وتراوحت درجات أوراق اللغة الإنجليزية بين ٦٤ — ٩٨ درجة وبين ٥٠ — ٩٨ على التوالى أما أوراق الهندسة فاختلفت درجاتها من ٢٨ — ٩٢ ، وتراوحت درجات التاريخ بين ٤٣ — ٩٠ . ولقد ثبت من التصحيح أن درجات امتحان التاريخ والإنشاء الإنجليزى كانت ذاتية إلى حد بعيد فى طبيعتها ، وقد أثبتت الدراسات ، والأبحاث المتتابعة عدم صحة التقويم الذاتى ، ولذلك لابد من الالتجاء إلى الاختبارات الموضوعية .

أنواع الاختبارات الموضوعية .

يمكن أن نوضح الأشكال المختلفة التى تأخذها الاختبارات الموضوعية فيما يأتى :

١ — التذكر البسيط :

مثل ما هى العناصر الكيماوية التى يتركب منها الماء ؟

٢ — التكملة الحرة :

مثل : إن ديانة المصريين إما . . . . . أو . . . . أو . . . .

إن حامل شهادة الدراسة الثانوية المصرية إما من القسم . . . أو القسم . . .

٣ — التكملة المقيدة :

(ا) عاصمة الجمهورية العربية المتحدة . . .	أبو بكر الصديق
(ب) يصب . . . عند رشيد ودمياط	الإسكندرية
(حـ) . . . أول الخلفاء الراشدين	القاهرة
(د) أعظم الموانى المصرية . . .	النيل

٤ — أسئلة الصواب والخطأ :

يضع التلميذ علامة (✓) أمام الإجابات الصحيحة ، كما يضع علامة (×) أمام الإجابات الخاطئة وذلك مثل :

(ا) هزم الألمان على يد نابليون فى موقعة « ينا » سنة ١٨٠٦

(ب) يسكن الأحباش فى حوض البحر الأبيض المتوسط

(حـ) أديس أبابا عاصمة السودان

(د) تصدر حاصلات السودان عن طريق موانئ القطر المصرى
(هـ) المبتدأ والخبر اسمان منصوبان يقعان فى أول الكلام

٥ — أسئلة يجاب عنها بكلمة « نعم » أو « لا » .

يسأل التلميذ عدة أسئلة يجيب عن بعضها « بنعم » وعن بعضها الآخر « بلا » ويطلب منه شطب الإجابات الخاطئة وذلك مثل :

(ا) هل يطفو الحديد على سطح الزئبق ؟ نعم . لا
(ب) هل يذوب الملح فى الخل ؟ نعم . لا
(حـ) هل يشعر الإنسان بدوار الهواء كدوار البحر إذا ركب الطيارة ؟ نعم . لا
(د) هل تزعم حرب الردة أبو بكر الصديق ؟ نعم . لا
(هـ) هل التدخين يسبب سرطان الرئة ؟ نعم . لا

٦ — أسئلة الشك .

يسأل التلميذ عدة أسئلة تكون الإجابة علىها بالشك فى حالتى الصواب والخطأ مثل :

(ا) بم تسمى القصة الآتية :

طفل تائه — وفاء كلب — غباوة قروى

وذلك بعد قراءة قصة ، العنصر البارز فيها هو الطفل ، والبطل هو الكلب والقروى فرد من أفراد القصة .

٧ — الاختبارات من إجابات متعددة :

وذلك بأن يوضع السؤال ، ويجاب عنه بعدة إجابات يختار التلميذ منها الإجابة الصحيحة .

وذلك مثل :

١ — يسير الصوت بسرعة :

(ا) ١٨٦ ألف قدم فى الثانية   (ب) ١١٠٠ قدم فى الثانية
(حـ) ١٥٠ قدماً فى الثانية   (د) ٥٠٠٠ قدم فى الثانية

٢ — إن مكتشف أمريكا هو :

(ا) توماس كروميل   (ب) كوك

(ح) روبرت بيل　　　　(د) دريك
(ه) كولمبس

٨ – اختبار أحسن إجابة :

ويختلف عن الاختبار من إجابات متعددة فى أن تكون كل الإجابات صواباً ولكن واحداً منها أكثر صدقاً من غيره وذلك مثل :

(ا) من أى الأشياء الآتية يمكن عمل أحسن قش :
١ – القرطم　٢ – الحلفا　٣ – الشوفان　٤ – العشب السودانى

(ب) أحسن أنواع المنسوجات تصنع من :
١ – القطن　٢ – الحرير　٣ – الكتان　٤ – النايلون

٩ – اختبار التوفيق :

وذلك بتنظيم جدولين الأول للأسئلة والآخر للإجابات على أن يكون ترتيب الإجابات عشوائياً ، ثم يطلب من التلميذ اختيار الجواب المناسب لكل سؤال وذلك بوضع رقم الجواب أمام السؤال أو العكس وذلك مثل :

١ – متى سيكون امتحان آخر العام ؟
٢ – من زعيم الثورة المصرية فى النصف الثانى من القرن العشرين ؟
٣ – من صاحب فكرة السد العالى ؟
٤ – متى خلع الملك السابق عن عرشه ؟
٥ – متى كانت الحملة الفرنسية على مصر ؟

والإجابات هى :

١ – سنة ١٧٧٩ م　٢ – ٢٦ يوليو سنة ١٩٥٢　٣ – ١٨ مايو سنة ١٩٥٦
٤ – جمال عبد الناصر　٥ – رجال الثورة المصرية

١٠ – اختبار الاستدعاء :

وذلك بعرض عدة تواريخ هامة يطلب من التلميذ أن يربط بكل منها أهم حادثة تاريخية وذلك مثل :　ا – ١٥٤٣ م　ب – ٨٠٦ م　ح – ٨٠١ م
د – ١٩١٤ م　ه – ١٩٣٩ م　و – ١٩٥٢ م

١١ — اختبار المقابلة :

وذلك بأن يذكر للتلميذ عضو بالنسبة للإنسان مثلا ويطلب منه أن يذكر ما يقابله بالنسبة لغيره من الأمثلة التى بعده مثل :

(ا) القدم بالنسبة للإنسان كالحافر بالنسبة :

(ا) الكلب (ب) القط (حـ) الدب (د) الحصان (هـ) الكتكوت

(ب) الإسكندرية بالنسبة لمصر ، مثل :

(ا) أديس أبابا بالنسبة للحبشة (ب) بيروت بالنسبة للبنان

(حـ) بغداد بالنسبة للعراق (د) دربان بالنسبة لاتحاد جنوب أفريقيا

١٢ — اختبار التعرف أو التمييز

وذلك بأن يقدم إلى التلميذ مفردات فيها حقائق مختلفة ويطلب منه التعرف على هذه الحقائق وذلك مثل :

(ا) ميز بين الأسماء والأفعال والحروف مما يأتى :

محمد . إلى . غنى . أكرم . على . من . ليلى . سافر .

(ب) ميز بين النبات والحيوان والجماد والطيور مما يأتى :

الورد . البلبل . السيارة . الحصان . الرمان . القطار . النسر . الطيارة

١٣ — الرسوم والخرائط :

يعطى للتلميذ رسم من الرسوم ليتعرف على أهم الأجزاء المختلفة كالمثال الآتى :

(ا) بين مواطن الحركة والإبصار والشم والسمع فى صورة المخ المقدمة إليك .

(ب) بين أهم الموانى والمدن الصناعية على الخريطة التى بين يديك .

١٤ — اختبار الحذف :

وذلك بأن يطلب من التلميذ شطب حقيقة لا تمت بصلة بالنسبة لغيرها من الحقائق وفقاً لمبدأ خاص وذلك مثل : .

(ا) جمال عبد الناصر . عبد اللطيف بغدادى . كمال الدين حسين . طلعت حرب .

(ب) بلبل . صقر . الحمام . النسر . النيل . الغراب . الحدأة .

١٥ – اختبار التتابع :

يطلب من التلميذ أن يرتب حقائق معينة وفقاً لمبدأ يضعه فى ذهنه وذلك مثل :

(ا) الكيلومتر – المليمتر – المتر – السنتيمتر .

(ب) القنطار – الدرهم – الأقة – الرطل – الأوقية .

والمبادئ التى يجب أن تراعى عند عمل الاختبارات الموضوعية :

أن كل نوع من أنواع هذه الاختبارات يختلف نوعاً ما فى تركيبه ، ولذلك سوف لا ندخل فى تفاصيل كل نوع منها على حدة ، ولكن سنحاول أن نذكر مبادئ عامة يمكن تطبيقها فى هذه الاختبارات الموضوعية ونجملها فيما يأتى ونقدمها نصيحة للمدرس :

١ – حدد الهدف من الاختبار ٢ – تخير عناصر الاختبار من المنهج

٣ – ضع عناصر المنهج فى شكل الاختبار ٤ – حدد طول الاختبار

٥ – ضع خطة لتنظيم عناصر الاختبار ٦ – أعد نموذجاً للإجابة

وإليك تفصيلا لما أجملناه .

١ – حدد الهدف من الاختبار :

مما لاشك فيه أن هذه هى الخطوة الأولى فى إعداد الاختبار ، وجميع المراحل التالية مرتبطة أشد الارتباط بهذه المرحلة ، على أن صدق الاختبار سنتمكن من تحديده وفقاً للهدف الذى وضع من أجله ، وبعبارة أبسط سيتضمن هذا بحثاً فيما لو كان الشيء المطلوب هو تقييم معلومات سبق الحصول عليها ، أو تقييم القدرات التفكيرية ، أو تشخيص مواطن ضعف ، أو أى ناحية أخرى من النواحى التى يقيسها الاختبار ، وبعبارة أوسع إن قيمة الاختبار يجب أن تتوقف على مناسبة المادة لمحتوى المنهج ، ولذا كان جديراً بالمدرس أن يكون اختباره متمشياً مع حقائق المنهج المدرسى فى فصل من الفصول .

٢ – تخير عناصر الاختبار من المنهج :

وهنا نعود فنؤكد هذه الخطوة أيضاً ، فقيمة الاختبار الحقيقية يحددها هذا العامل كما حدده البند السابق . وثبات الاختبار وصدقه يتوقفان على مدى المجهود المبذولة لانتقاء عناصر الاختبار فلابد أن يبذل مجهود جبار ، لانتقاء هذه العناصر المتصلة بالمنهج كما درس ، ومرتبطة أيضاً بالغرض من الاختبار . فإذا كان المرغوب

فيه اختبار تشخيصى محدد ، أو نوعى فلابد من مراجعة محتوى المنهج لانتقاء تلك العناصر التى يمكن اختبارها كأساس وكلما بذل المدرس الجهود الحقيقية فى الانتقاء عظمت قيمة الاختبار .

٣ – ضع عناصر المنهج فى شكل اختبار :

إن طبيعة العناصر ، أو أهداف الاختبار ، ذات صلة وثيقة بالقالب الذى صبت فيه العناصر ، فالمدرس عليه أن يحدد فيما لو كانت أسئلة الصواب والخطأ والتكملة ، والاسترجاع البسيط ، والاختبار ، من إجابات متعددة ، عليه أن يتحقق إذا كانت هذه الأنواع بطبيعتها تتلاءم مع العناصر الجديدة . ويجب أن يعلم أن قياس القدرة على التفكير ، أو إدراك العلاقات ، لايمكن استخدامها بمجرد استخدام الاسترجاع البسيط فى الوقت الذى يمكن أن تؤدى فيه اختبارات التتابع أو الاختبار من إجابات متعددة الهدف المطلوب من التقييم ، وبعد أن يتفق على الشكل العام .

٤ – حدد طول الاختبار :

إن طول الاختبار تتحكم فيه عدة عوامل :

(ا) الهدف من الاختبار ، وهذا فى كثير من الحالات سوف يكون الفيصل ، فإذا كان الاختبار من النوع الذى يقيس القدرة على الفهم ، وجب أن يكون طويلا ، حتى يشمل العناصر الهامة فى الوحدة الدرا ية المؤسس عليها ، وهذا المظهر من مظاهر الاختبار تظهر أهميته إذا أردنا أن نحقق عنصر ثبات الاختبار .

(ب) وإذا كان المراد بالاختبار التشخيص جاز أن يكون الاختبار قصيراً .

(ح) وثمة عامل ثالث فى تحديد طول الاختبار ، هو مدى طول وتعقيد الوحدة الدراسية التى تختبر ، ويؤكد أخصائيو الاختبارات أن هناك علاقة مباشرة بين طول الاختبار وثباته ،فكلما كان الاختبار طويلا كان احتمال الثبات متوقعاً من الاختبار .

٥ – ضع خطة لتنظيم عناصر الاختبار :

كثير من المربين يحتم اتباع خطة معينة فى تنظيم الاختبار ، ويحتمون أن يجد التلميذ أمامه أسئلة سهلة وأسئلة صعبة ، موزعة فى الاختبار كله ، ولذلك ينادون بأن يكون التنظيم العشوائى مطبقاً على تتابع عناصر الاختبار ، بحيث لا تظهر

الأسئلة بالشكل الذى درست به فى المنهج ، فمثلا إذا كان التاريخ يدرس وفقاً للتتابع الزمنى للأحداث ، فإذا نظمت أسئلة الامتحانات على أساس هذا التتابع الزمنى كان معنى ذلك أننا أدخلنا عنصراً مساعداً للتلميذ يساعده فى استدعاء الإجابة ، إذ يجب أن يتحكم الهدف من الامتحان فى تنظيم أسئلته ، فمثلا : اختبار تقدير الصعوبة أو القوة، يتحتم فيه ترتيب عناصره ترتيباً تصاعدياً وفقاً لصعوبته.

وكلما تنوع شكل الأسئلة ، كان ذلك أدعى إلى صحة التقييم ودقته وكل اختبار له ميزاته وله النقط التى يؤكدها فى عملية التعلم ، كالذاكرة ، والتمييز ، والتفكير أكثر من أى اختبار آخر .

٦ ــ أعد نموذجاً للإجابة :

يجب على المدرس إعداد نموذج للإجابة قبل إجابة التلاميذ على الاختبار ويوزع الدرجات على أجزائه ، وإعداد النموذج فى وقت إعداد الأسئلة كثيراً ما يكشف اللثام عن بعض أسئلة سخيفة فيتحاشاها المدرس ومتى وضع النموذج ووزع الدرجات عليه ، كان عليه أن يلتزمه فى التصحيح حتى تسود العدالة .

سابعاً : الاختبارات الذاتية

مكانة هذه الاختبارات : لقد تعرضت الاختبارات الذاتية ، أو اختبارات المقال لعاصفة من النقد فى الثلاثين سنة الأخيرة ، ونادى المهاجمون بعدم إعطائها المكان الأكبر فى التقويم فى المستقبل ، وقد رموها بأن قيمتها حقيرة فى قياس الأهداف من الامتحانات ، ويتوقع الجميع أن هذه الاختبارات ستتبدل فى القريب وتحل محلها اختبارات موضوعية ، على أن هناك نفراً آخر من المربين مثل « ويدمان » الذى تمكن بعد دراسات واسعة للاختبارات الموضوعية الحديثة من أن يصل إلى النتيجة الآتية : وهى أن الاختبارات الموضوعية أكثر فائدة فى المراحل الأولى الدراسية ، ويمكن تتميما للفائدة أن تزاد عليها اختبارات ذاتية بسيطة ، أما فى فرق الدراسة العالية والكليات الجامعية فالعكس صحيح .

اقتراحات لتحسين اختبارات المقال

إن المعايير التى سبق ذكرها عند بناء اختبارات موضوعية يمكن أن تطبق فى اختبارات المقال ، وبذلك يمكن أن نتغلب على تلك النزعة التى عند المدرسين ، عند

صوغهم اختباراً من الاختبارات الذاتية ، يسجلون عدة أسئلة قد اندفعت إلى أذهانهم بدون تفكير ، ولذلك يجب أن يراعى ما يأتى :

(ا) على المدرس أن يدخل فى حسبانه ضرورة مراعاة ما سبق أن تقدمنا به من أسس لوضع وسيلة التقييم ، فاختبار المقال يجب أن تتحقق فيه تلك العناصر بقدر الإمكان ، فلابد أن يكون اختبار المقال صادقاً متصفاً بالثبات أيضاً ، وإذا بذل المدرس جهداً عند وضع الاختبار سهل عليه أن ينتقى عناصره بحيث تكون محققة للهدف منه ، سواء كان هذا الهدف استذكار حقائق أو قياس قدرة على التفكير ، أو قياس اتجاهات عقلية ، أو الفهم أو أى قدرات أخرى .

(ب) يجدر بالمدرس أيضاً أن يلم بما سبق أن ذكرناه عن عمل الاختبارات الحديثة ، فهى تحمل فى ثناياها ما يمكن أن يفيد فى تحسين أسئلة المقال ، فمثلا يجب أن يؤسس الامتحان على مادة المنهج كأساس ، كما يجب إعادة النظر فى العناصر المختارة للامتحان ، ويجب صبغ الشكل العام للأسئلة ، بصبغة مناسبة ، فهذه جميعها مفيدة فى أسئلة المقال ، كما هى مفيدة فى غيره من الاختبارات الحديثة .

(حـ) كما يجدر بالمدرس أيضاً أن يلم بما سبق أن تناولناه من أنواع الأسئلة ، ومن مميزات الأسئلة الجيدة ، يجدر به أن يدرس فن صوغ الأسئلة حتى تتناسب والهدف من الامتحان ، ويعتقد « ويدمان » أن أسئلة المقال مختلفة ومعقدة ومثلها فى ذلك مثل أشكال الأسئلة فى الاختبارات الحديثة ، ويجب أن يضع المدرس نصب عينيه أن الاختلاف بين الاختبارات الموضوعية ، وبين اختبار المقال ، هو اختلاف فى الدرجة فحسب ، ويجب أن يجرى الاختبار على مقياس يتحرك من الناحية الموضوعية إلى الناحية الذاتية ، ولقد بين « ويدمان » تعقد طبيعة أسئلة المقال فى شكلها سواء كانت فى شكل سؤال أو فى شكل قضايا يجاب عنها ، ولقد أورد ما يقرب من ١٩٤ لوناً من ألوان الأسئلة المستخدمة فى اختبارات المقالات .

(د) جدير بالمدرس أن يهتم اهتماماً خاصاً بالمعايير المحددة لتقييم إجابات التلاميذ : إن تصحيح اختبارات المقال تختلف كل الاختلاف عن تصحيح الاختبارات الحديثة ، فى الاختبارات الحديثة تتحدد الإجابة عن السؤال بعنصر واحد من عناصر الإجابة ، وهذا العنصر هو الصواب ، أما فى تقدير أسئلة المقال فنجد لوناً من التعقيد والاختلاف ، فكثير من العناصر يجب أن تراعى فى تحديد

مدى صحة الإجابة ، وربما كانت هذه الصعوبة الكامنة فى تصحيح اختبارات المقال هى التى أوحت لرجال التعليم بالتفكير فى إعادة النظر فى هذه الاختبارات .

وهناك عدة وسائل يمكن بواسطتها أن نجعل تقييم الأوراق أكثر تناسباً وأقرب إلى الموضوعية ، منها أن يقوم المدرس نفسه مقدماً بتسجيل الإجابات الحقيقية لسؤال المقال . وإذا كان السؤال يتحمل الإجابة بشكل أو شكلين أو ثلاثة يتمكن المدرس من إعداد هذه الأشكال . كما أن المدرس يمكنه أن يعد قائمة للآراء الهامة أو للأفكار الهامة التى يجب أن تحتويها الإجابة ويتخذ من هذه الأفكار نبراساً يهتدى به فى التقدير ؛ إن مثل هذه الخطة تعمل على تقليل آثار العناصر الذاتية فى التقدير كما أنها تمكن المدرس من معرفة مواطن الضعف فى شكل السؤال وبذلك يصل المدرس إلى حكم قاطع إما بإبقاء السؤال أو حذفه . كما يجب على المدرس أن يوزع درجته على عناصر الإجابة المتعددة كطريقة عرض الإجابة ومدى استخدام المبادئ الصحيحة ثم مدى تحقيق عنصر الدقة وتحقيق مبدأ التنظيم وصحة العبارة وسلامة شكلها من الأخطاء النحوية وبذلك تقل العناصر الذاتية .

ولقد اختلف قادة التربية فى مدى حسبان أخطاء الهجاء وأخطاء النحو من ضمن درجة الإجابة فى عملية التقويم ، ومهما كان أمر الاختلاف فنحن نؤمن بأنه إذا كانت ستؤخذ فى الحسبان فلابد أن يوجه أنظار الأولاد إلى ذلك من قبل . كما يجب أن يدخل فى حسبان التقدير مدى استخدام التلميذ للمصطلحات العلمية ومدى صحتها أو مدى إهمال التلميذ لها فى تقديره للمادة التى يجب أن تستخدم فيها هذه المصطلحات ، فصحة استخدامها دليل قاطع عن مدى استيعاب التلميذ لها فى المدرسة ؛ لذا يجب أن يكون لها حسبان فى التقدير ونحن ننصح المدرس أن يقوم بتصحيح سؤال معين فى جميع الأوراق حتى يتزن التقدير على هذا السؤال ومتى انتهى منه انتقل إلى السؤال الثانى والثالث وهكذا ، فهذه جميعها إنما هى بعض الوسائل الفعالة التى نعمل إليها لضبط نتائج هذا اللون من الامتحانات حتى تتحقق العدالة فى التقدير .

مراجع
الفصل الثانى عشر

1. Rillett. R.O. : Provisions for Individual Differences, Marking, and Promotion.
2. Freeman, Frank N. : Mental Tests.
3. Lang. A.R. : Modern Methods in Written Examinations.
4. Mursell, James L. : The Psychology of Secondary School Teaching.
5. Odell, C.W. : Traditional Examinations and New Type Tests.
6. Rinsland, Henry D.: Constructing Tests and Grading.
7. Ruch. G.M. : The Improvement of the Written Examination.
8. Ruch, G.M. : The Objective or New Type Examination.
9. Terman : Measuring Intelligence.
10. Tiegs. E.W. : Tests and Measurements in the Improvement of Learning.
11. Schorling, Raleigh : Student Teaching.
    Progressive Methods of Teaching in Secondary Schools.

الفصل الثالث عشر

الإعداد الفنى للمدرسين

من البديهيات التى تنطق بها الطبيعة : أن مجرى الماء لايمكن أن يكون أكثر ارتفاعاً من منبعه . وكثيراً ما تعترضنا هذه الظاهرة فى التربية ، فإذا آمنا بها فى هذا الميدان لم نكن ملتزمين جادة الصواب لأن أبناءنا إذا لم يرتفعوا فوق المستوى التربوى للآباء ، وللمدرسين لاستحال التقدم الاجتماعى ، ولكن بالرغم من ذلك فإنه لايمكننا مطلقاً أن ننكر أن نوع المدرس يلعب دوراً كبيراً جداً فى تحديد مدى تقدم كل جيل من الأجيال .

وإذا ما رجعنا إلى الماضى وجدنا أن نوع المدرس قد اعتراه تغيير عظيم ويهمنا الآن أن نقضى على ما يساور أنفسنا من مثل هذا التساؤل :

هل يكفى فى إعداد المدرس أن يلم بالحقائق التى سيقوم بتدريسها فحسب ؟ أم يجب إعداده إعداداً خاصاً فى فن التدريس ؟

وهذا الاستفسار قد يثير فى نفوسنا أسئلة من نوع آخر شبيهة بما يلى :

١ — هل يمكن أن نخلق من التدريس علماً من العلوم ؟ أم هل هو فن من الفنون ؟

٢ — وسواء اعتبرنا التدريس علماً أو فناً فهل يمكن أن نعده مهنة من المهن ؟

٣ — وإذا اعتبر فناً من الفنون ، فلماذا كانت مكانة المعلمين الاقتصادية والاجتماعية مكانة حقيرة رغم مضى الزمن ؟

٤ — ولماذا تختلف قيمة المدرسين باختلاف أعمار من يقومون بالتدريس لهم ؟

٥ — وهل من الممكن أن نقوم بتحسين نوع المدرس عن طريق اتباع سياسة منح الشهادات العامة لهم ؟

٦ — هل من صالح المدرسين أن ينظموا أنفسهم لحماية وتحسين مستواهم ؟

وفيما يأتى شفاء غلة النفس والقضاء على هذا التساؤل وما يجر إليه عن مكانة المدرسين قديماً .

لقد كانت مؤهلات المدرسين قديماً لا تعدو هضم الحقائق التى يقومون بتدريسها وبناء على هذا توقف مركز المدرس على أهمية المادة التى يقوم بتدريسها : ففى الأزمنة القديمة عندما كانت معرفة القراءة ، والكتابة من مميزات أو من خصائص رجال الدين ، فحسب ، إذ عن طريقها يمكنهم ترجمة ، وتدوين الطقوس الدينية ، تمتع المدرسون بمركز اجتماعى محترم . فلقد كان المدرسون من رجال الدين ، أنفسهم فكانوا يقدمون بتلقين النشء رموز اللغة ، والتاريخ ، واللاهوت ، والفلك ، وغيرها من المواد . ولقد تبوأ المدرسون فى الهند قديماً مكانة اجتماعية عظيمة ، وذلك لأن طبقة « البراهما » ، وهى أرقى طبقة اجتماعية كانت تتمتع بامتيازات عظيمة فى ذلك الوقت وكان من أعضائها رجال الدين ، والمدرسون أما فى الصين القديمة فقد كانت منزلة المدرسين تلى منزلة الموظفين الرسميين فى الدولة ، ولقد كانت مهنة التدريس عند قدماء اليهود مهنة مقدسة ، وإذا كانت التعاليم اليهودية تحتم على التلميذ احترام الأب والأم فإنها كانت أيضا تحتم عليه احترام المدرسين فهم آباء روحانيون ، أما قدماء اليونان فقد خالفوا جميع الشعوب القديمة وذلك عندما وضعوا شعراءهم فى مكانة رجال التعليم ، ونحوا قسسهم عن هذه المكانة .

* * *

وفى أيام الإغريق الأخيرة ، عندما عم التعليم بين الناس أدى هذا بدوره إلى انخفاض قيمة المدرسين فى أعين الشعب ولاسيما مدرسو القراءة ، والكتابة ، والحساب أو مدرسو « محو الأمية » ، أما أجور المدرسين التى كانت تدفع لهم فى تلك الأيام فلابد أنها كانت حقيرة جداً ، لأنها لم تجهد حتى فقراء تلك الأيام وتصرفهم عن تعليم أبنائهم، ولقد ألقى « أفلاطون » أعباء هذه المهنة ، فى كتابه « القوانين » على عاتق الأجانب وكان الشائع فى تلك الأيام أن طبقة اليونان الأرستقراطية ، وطبقة الأرستقراطية الرومانية كانتا تلقيان أعباء مهنة التدريس على العبيد ، وكان الاسم الذى يطلق على هذا العبد المربى هو كلمة « بيداجوج » وهو اصطلاح يونانى قديم معناه قائد الأطفال ومن هذا الاصطلاح اشتقت كلمة « بيداجوج » الحديثة ، على أن مثل هذا الاتجاه لم يكن متبعاً لدى جماعة الإسبرطيين ، أولئك القوم الذين كانوا يبعدون أطفالهم كل البعد عن اندماجهم مع طبقة اجتماعية أقل من طبقتهم ، فقد كانوا يحتمون على كل بالغ أن يتحمل

مسئولية رعاية وتربية الأحداث الصغار ، هذا بالإضافة إلى مدرسيهم .

وعلى الرغم من المثل الذى ضربته « إسبرطة » ، وبالرغم من التوجيهات والنداءات التى وجهها « كونتليان » المدرس الرومانى العظيم (٣٥ — ١٠٠ م) بخصوص توجيه عناية الآباء ، والأمهات ، إلى اختيار الحاضنات ، والمدرسين فإن مدرسى صغار الأطفال قد فشلوا فى الحصول على مركز اجتماعى محترم فى بلاد اليونان أو بلاد الرومان : فأجورهم كانت لا تكاد تذكر ، كما كان عليهم أيضاً أن يصغوا إلى تأنيب الآباء الذين كانوا يتوقعون منهم إلماماً تامًّا بكل شىء حتى بالتفاصيل الحقيرة التافهة ، ومن هذا يتبين لنا أن مركز المدرسين كان مركزاً حقيراً لدي هذه الشعوب القديمة فلا غرابة بعد ذلك إذا تعرضوا لبؤس شديد فى تلك الأيام السالفة ، وهذا الأمر هو الذى أدي بأحد كتاب العصر اليونانى الرومانى « لوسيان » إلى القول بأن من ينزل عليه لعنة الله هو الذي يشتغل مدرساً ، ولقد قال هذا المؤلف فى معرض آخر من معارض القول : بأن عقاب السماء المناسب للمجرمين هو الفقر الذي يدعوهم إلى امتهان مهنة التدريس لمبادئ القراءة والكتابة والحساب .

أما مكانة المدرسين الذين كانوا يقومون بتدريس الفلسفة والخطابة فقد كانت أرقى من مكانة السابقين : فجماعة الخطباء من قدماء اليونان أو الرومان مثل « سقراط » (٤٣٦ — ٣٣٧) ق . م ، « وكونتليان » قد تمتعوا بدخل سنوي محترم ، وبمركز هام بين الناس ، ولكن يجب ألا تنسينا هذه الحقيقة حقائق أخرى وهى أن المدرسين الأوائل لهذه الفروع الراقية من العلم ، والفلسفة ، والخطابة — وهم السفسطائيون — قد قاسوا كثيراً فى الحصول على تقدير الناس . وربما كان هذا راجعاً إلى مبادئهم التربوية الجديدة التى نادوا بها كما كان راجعاً أيضاً إلى مبدأ تناول الأجور على تعاليمهم . ولم يكن هذا بالغريب على مجتمع يتكون من طبقتين طبقة الأحرار، وطبقة العبيد ، تلك الطبقة الوحيدة التى كانت تتناول الأجور ، فمنطق الواقع يجعلهم يعتبرون جماعة السفسطائيين فى مكانة العبيد وذلك لتناول الأجور على التعليم ؛ ولا غرابة بعد ذلك أن يكون مركز المدرسين الاجتماعى فى هذه المرحلة من مراحل التاريخ ، متوقفاً لا على مكانتهم العلمية كما هو حادث فى القرن التاسع عشر ، والقرن العشرين بل على مكانتهم كهواة ومحترفين .

وثمة عوامل أخرى وقفت فى طريق تقدير المجتمع للمدرسين حتى مدرسى المواد

أو الفروع الباقية من العلم، ويتجلى أحد هذه العوامل فى إشارة « سنيكا » حين قال : « إن المدرسين مخذولون عندما يقومون بتدريس لمواد بدلا من أن يدرسوا فن الحياة ، وربما كان هدف المدرسين فى ذلك الوقت هو تدريس الحقائق التقليدية ، تلك الحقائق التى ثبتت على حالها رغم اختلاف الأزمنة ورغم التطور الذى حدث فى الحياة ، فكانت تعاليمهم أبعد ما تكون عن الواقع فعلا . فلقد جمدوا فى أماكنهم فتخلفوا بذلك عن ركب الحياة الذى يكره الجمود ولا يعرف الانتظار » .

أما « شارلمان » الذى تعهد حركة إحياء العلوم بعد سقوط الدولة الرومانية المقدسة (٧٤٢ — ٨١٤ م) فقد أشار إلى عامل آخر من عوامل انحطاط مركز المدرس الاجتماعى . حيث يوجه اللوم إلى القائمين بأمور التدريس فى العصور الوسطى قائلا : « لئن كان من المستحسن أن يعمل الإنسان بدلا من أن يعرف إلا أنه من الواجب عليه أن يعرف كى يعمل » ، كما اهتم اهتماماً عظيما بحياة المساهمة فى أعمال المجتمع بدلا من الإعداد لتلك الحياة . وقد سبق أن أشرنا إلى أن قدماء الصين قد رفعوا من قدر مدرسيهم ولكنهم على الرغم من هذا قد وضعوهم فى المرتبة الثانية من الأهمية بعد موظفى الدولة ، ولقد كان الشائع عندهم أن يقوموا بعمل امتحانات قاسية ، فالولد الذى ينجح فى تلك الامتحانات الصينية الشديدة كان يعين موظفاً فى الدولة ، أما من يرسب فى تلك الامتحانات فقد كان يحرم من الوظائف الحكومية ، فيوضع فى مركز لا يحسد عليه وهو التدريس لأنه لم يكن من الملائم لأمثاله أن يرجعوا إلى ميدان الزراعة أو التجارة لكسب القوت ، وإذن فليس أمامهم سوى هذا الميدان الوحيد الذى يتناسب وحالتهم ، هذا ولئن كان مركز المدرس من المراكز المشرفة فى بلاد الصين إلا أن مؤخر هذه الصورة كان مؤخراً بشعا إذ أن هؤلاء المدرسين كانوا حثالة نتائج الامتحانات فلقد كانوا يختارون من الطلبة الفاشلين فيها .

والعامل الأخير الذى كان سبباً فى حقارة مركز المدرس فى العصر اليونانى الرومانى هو انحطاط طرق التدريس وتأخرها فقد كان الاعتماد فى ذلك الوقت على طرق « الاستذكار » ، وكان المدرس يعاقب التلميذ لأنه ينسى ، أما فن التدريس فقد كان يعتبر هبة من المواهب ، ولقد سادت هذه العقيدة فى أيام « شارلمان » الذى كتب فى ندائه إلى المدرسين : « لى أولئك الذين وهبهم الله القدرة على التدريس »

فهذه الحتميقة الدامغة « التدريس هبة من الله » هى بدون شك التى قد عطلت التفكير فى تحسين طرق التدريس .

أما الإعداد الفنى للمدرسين فقد أصبح له شأن عظيم فى جامعات القرون الوسطى ، تلك الجامعات التى عاصرت حركة إحياء العلوم بعد ذلك الانحطاط العلمى الذى ساير انحطاط المدنيات اليونانية ، والرومانية القديمة . فانتشار حركة إحياء العلوم فى القانون ، واللاهوت ، والطب ، والفن ، قد توقف على ارتفاع مستوى المدرسين الذين تعرضوا للتدريس فى هذه الميادين ، ولقد كان المظهر الفعال الذى أسبغته الدرجات الجامعية فى القرون الوسطى على حامليها هو منحهم حق التدريس ويتجلى هذا بوضوح فى كلية الآداب ، وبنسبة بسيطة فى كليات الطب ، واللاهوت ، والقانون . وعلى ذلك فجدير بنا أن نلاحظ أن لقب دكتور الذى كانت تمنحه تلك الكليات الثلاث الأخيرة (الطب ، واللاهوت ، والقانون) كان فى اشتقاقه الأول معناه « مدرس » Doctor-Teacher ويتجلى هذا فى الاشتقاق اللاتينى ومعناه « يدرس » أما الاصطلاح Master الذى كانت تمنحه كلية الآداب فقد كان يرمى إلى وصف المعلم بالتدريس Master school .

وكان الإعداد الرئيسى للمدرس فى القرون الوسطى يتوقف على إلمامه إلماماً فعالا بالمادة — فدكتور أو مدرس القانون أو اللاهوت أو الطب كان عليه أن يلم أولا وقبل كل شيء بمادة اختصاصه — وكذلك كان الحال فى مدرس الآداب فقد كان عليه أن يلم بالفنون السبعة كما تناولها الإنسان من عصورها القديمة . ولقد كانت هذه الفنون هى التى أحاطت المدرس بسياج أو بهالة من الغموض والأسرار ، وكان طالب الآداب يتعلم عن طريق المناقشات والمحاضرات . وهما وسيلتا التربية فى القرون الوسطى .

وميزة الدرجة الجامعية التى كانت تمنحها جامعات القرون الوسطى هى حق التدريس . فالدرجة الجامعية كانت بمثابة رخصة أو إجازة تجيز لصاحبها حق التدريس . ولقد كان منح هذه الدرجة فى بداية الأمر من حق رجال الدين . فقد كان أسقف الكنيسة فى المدينة التى بها جامعة هو الذى له الحق وحده فى منح هذه الدرجة العلمية . فالكنيسة وحدها هى صاحبة الحق فى تقرير من يصلح لمهنة التدريس ومن لا يصلح . ولكن بمضى الزمن ، وعندما ضعفت تعاليم الدين ،

وقويت العوامل الدنيوية . بدأت الحكومة تأخذ لنفسها هذا الحق ، وسواء أكان للكنيسة حق منح الدرجات العلمية أم كان هذا الحق من حقوق الدولة فإن ما كان يهتم به حامل هذه الدرجات العلمية هو حق القيام بالتدريس بدون دخول امتحانات أخرى .

والقرون الوسطى تزودنا أيضاً بالمثل الأول للتنظيم الفنى للمدرسين ، فالجامعات كانت فى بداية نشأتها هيئات من المدرسين والطلبة ، منظمة لهدف الحماية المتبادلة ولا غرابة بعد ذلك أن تخضع تلك الجامعات فى نظمها لنظم النقابات التى كانت منتشرة فى ذلك الوقت . فكما أن النقابات كانت تعمل على تخريج مهرة الصناع أو المعلمين من عامة الناس فكذلك كانت الجامعات تعمل على قبول طلاب العلم « خريجى الجامعة » ليتدربوا ويحصلوا على درجة الأستاذية .

* * *

بداية إعداد المدرسين لمستوى التعليم الأولى والثانوى

مما تقدم يتجلى لنا أن الإعداد الذى منحته الجامعات قد أمد الفترة الأخيرة من العصور الوسطى كما أمد عصر النهضة بنوع من المدرسين يقومون بتدريس الفروع الراقية من العلم ، أما مدرسو المرحلة الثانوية فقد كانت الظروف غير مواتية لظهورهم بعد ، ولئن كان بعض مشاهير مدرسى الحركة الإنسانية قد برزوا إلى الوجود أمثال « فتيرينو دافلترا » (١٣٧٨ — ١٤٤٦) ، و « يوحنا شترم » (١٥٠٧ — ١٥٨٩) واكتسبوا لأنفسهم شهرة طائلة فى عصر النهضة ، وما بعد ذلك إلا أن نوع مدرسى المرحلة الثانوية كان حقيراً لدرجة أن أحد كتاب هذا العصر وهو « توماس إليوت » (١٤٩٠ — ١٥٤٦) قد افتتح أحد فصول كتابه بالعبارة الآتية :

« أيها الإله الأعظم — إنى أستشهد بك على عدد عقول الأطفال النظيفة التى اضمحلت بسبب جهل المدرسين » .

ولقد كانت الحالة فى ذلك الوقت تدعو إلى الضيق العظيم ، فبالإضافة إلى جهل المدرسين الخطير كانت أخلاقهم نابية ، وقسوتهم شديدة ، وغرورهم عظيما كما أنهم كانوا يميلون إلى استخدام لغة راقية أبعد من أن تكون فى متناول قدرة التلميذ كما أن تعاليمهم أبعدت الأطفال عن حقائق الحياة الواقعية — من أجل هذا أعلن

« مونتاين » (١٥٣٣ — ١٥٩٢) أن الإنسان يحق له أن يفخر إذا لم يكن بين جدوده مدرسون . مما تقدم يتبين لنا أن مركز المدرس الاجتماعى لم يتحسن كما كان عليه فى العصر اليونانى الرومانى أيام لوسيان .

هذا ويجب ألا نغفل أن هذه الحالة غير المشجعة كانت وليدة لعدم وجود نظريات خاصة بفن التربية أو بعلم التدريس ، ولقد ظلت العقيدة التى تنادى بأن التدريس هبة من المواهب سائدة حتى نهاية القرن السابع عشر ، والقرن الثامن عشر ، ولكن الحال لم يدم على هذا الوضع فبقاء الحال من المحال ، إذ أن تباشير دراسة فن التدريس من الناحية العملية قد بدأت تظهر فى عصر النهضة ، ويتجلى ذلك فى مأثور قول المدرس الإسبانى العظيم « جوان لويس فيفس » (١٤٩٢ — ١٥٤٠) الذى يشير بأن الطريقة التى تساعد الإنسان كى يصبح مدرساً هى أن يلاحظ غيره من المدرسين أثناء عملهم ، ولهذا ينصح بأن يلاحظ عدداً ليس بالقليل من المدرسين حتى نتمكن من استنباط مبادئ التدريس مما نراه عملياً أمامنا .

* * *

وفى ثنايا هذا الظلام الدامس بعث التاريخ بقبس من الإصلاح العلمى على يد جماعة « الجيزويت » ، وجماعة الإخوان المسيحين فإليهما يرجع الفضل فى تجميع عدد عظيم من مبادئ التدريس إبان خبرتهم العملية . ولقد نجح اليسوعيون نجاحاً عظيما فى تخريج أكفاء المدرسين للمواد الإنسانية للمدارس الثانوية .

وكما كانت الحاجة فى ذلك الوقت ماسة إلى إعداد مدرسى المدارس الثانوية فقد كانت أيضاً داعية إلى إعداد مدرسى المدارس الأولية . وقد بدأت تباشير هذا الإعداد تنضج فى القرنين السابع عشر ، والثامن عشر حيث ظهر الاهتمام بتوفير مدرسى مبادئ القراءة والكتابة ، والحساب . وقد ساهمت جماعة الإخوان المسيحيين بنصيب وافر فى هذا الإعداد ؛ ولقد كان « يوحنا بابتست دى لاسال » (١٥٦١ — ١٦١٩) يعمل على إصلاح حال الفقير . وكان يرى أن التربية هى الوسيلة الوحيدة لذلك « ولكنه رأى أن الطريق إلى هذا الإصلاح متعسر لعدم وجود المدرس الكفء ولذلك نجد أنه يضيف إلى أعمال الجماعة إعداد المدرس ومما هو جدير بالذكر أن نقول : إن « يوحنا بابتست دى لاسال » هذا قد وجه

أنظار جماعة الإخوان المسيحيين إلى أهم مميزات المدرس وأهم أخطائه ، ولقد بين أن المدرس الحديث فى خطر عظيم من استئثاره بالموقف فى التدريس وبناء على ذلك نجد أنه يحذر المدرس الناشئ من الإفراط فى الشدة أو الإفراط فى الميوعة مع تلاميذه ، كما ينصحه أيضاً بالترفع عن الصغائر ، وعن تحمل الضغينة للغير ، ويحذره من إهمال الفروق بين التلاميذ فى الميول أو الأخلاق وينادى بأن يتصف المدرس بالتواضع ، والحكمة ، والطيبة ، والكرم ، وينصحه أيضاً بالصبر ، والرقة .

إعداد المدرسين فى ألمانيا

ولقد كانت ألمانيا من أوائل الدول الأوربية التى قامت بمجهود عظيم فى القرنين : الثامن عشر ، والتاسع عشر لترفع من شأن إعداد المدرسين ، وتضعه على أسس ثابتة ، ولما كان إعداد المدرس الألمانى هو النهج الذى اتبعته معظم مدارس المعلمين بأمريكا نرى أنه لزاماً علينا أن ندرس هذا النظام : إن نجاح إعداد المدرس الألمانى يمكن إرجاعه إلى عاملين هامين هما :

أولا : تشجيع الحكومة ، وتدعيمها لهذا النظام .

ثانياً : تشكيل هذا النظام على النهج الذى وضعه « بستالوتزى » لإعداد المدرسين .

ولقد كان معهد « السيناريم البراسيتوريم » الذى أسسه « أوجست هرمان فرانك» فى مدينة « هل » أول معهد لإعداد المعلمين فى ألمانيا ، ولقد تعهد هذا المعهد بعده طالب من طلبته اسمه « يوحنا يوليوس هيكر » (١٧٠٧ — ١٧٦٨) وكان من أشد الناس تحمساً لدرجة جلبت عطف ملك بروسيا عليه فى ذلك الوقت وهو « فريدريك الأعظم » ولكن من سوء الحظ أن « فريدريك الأكبر » هذا كان يهدف إلى توفير فى ميزانية الدولة بتعيين مسنى رجال الجيش فى مهن التعليم ، ولكن لم يلبث أن تحسن هذا الأمر : ففى الربع الأول من القرن التاسع عشر تبوأ مدرسو المدارس مكانتهم بين موظفى الدولة ، وحرم عليهم من أجل ذلك أن يقوموا بأى عمل من شأنه أن يقلل من قيمتهم كمدرسين ، ولذلك نجد أن هذا التحريم قد أخرج من طائفة المدرسين أنصار الحرف الأخرى الذين كانوا يمتهنون التدريس مع

تلك الحرف . ومما شجع الناس على الإقبال على هذه المهنة ما عملته الحكومة « البروسية » من ترقيات لرجال التعليم الذين يثبتون جدارة فى هذه المهنة ، ومن معاش ينتظرهم فى نهاية حياتهم . ولا غرابة بعد ذلك أن تتقدم هذه المهنة وأن تتحسن المدارس البروسية ، وتصبح أعظم مدارس فى القارة الأوربية .

مما تقدم يتجلى لنا أن « المدرس الألمانى » لم يرتفع قدره فى المجتمع نتيجة اهتمام الحكومة الألمانية بأمره فحسب بل كان رقيه أيضاً وليد حركة الإعداد الخاص الذى كانت تقوم به معاهد المعلمين ، وكانت مدة الدراسة فى هذه المعاهد لا تزيد على ثلاث سنوات ولا يزيد عدد طلابها على ٦٠ طالباً ، وكان الطلبة يلتحقون بها بعد الانتهاء من مرحلة التعليم الأولى ، ولما كانوا يهيأون للتدريس بالمدارس الأولية كان عليهم أن يلموا بمنهج الدراسة بتلك المدارس إلماماً عظيماً ، وبالإضافة إلى هذه المواد كان من المفروض عليهم أن يدرسوا الموسيقى ، والتربية البدنية ، وكانت هذه المعاهد تلحق بالملاجئ حيث كان الطلاب يتدربون فيها على دروس الملاحظة ، والتمرين العلمى .

ولقد بدأت معاهد إعداد المعلمين بألمانيا تخطو خطوات فسيحة نحو التقدم حينما بدأت الحكومة الألمانية تنفث فيها روح المربى السويسرى القدير « يوحنا هنرى بستالوتزى » (١٧٤٦ — ١٨٢٧) هذا ولئن كان « بستالوتزى » ليس بأول من نادى بأن يبنى التدريس على معرفة تامة بطبيعة الطفل إلا أنه كان من أوائل المنادين بأن تسير نظريات التدريس وفقاً لمشاهدة المدرس ، فباستمرار الملاحظة يتجمع لدى المدرس آراء فنية كثيرة ، وبذلك تدرج التدريس فى نواحى التعقيد الفنى ، فلم يعد يكفى أن يلم المدرس بمحتوى المادة التى سيقوم بتدريسها . بل عليه أيضاً أن يلم بالمبادئ التربوية المتراكمة فهى كفيلة جداً بمساعدته على النجاح فى مهنته . ولقد كان من نتائج هذه التعليمات أن ارتفع قدر المدرس فى المجتمع . كما أن مناهج معاهد إعداد المعلمين الألمانية قد ازدادت دسامة ، وأصبح لعلم النفس — كأساس للتربية — مكانة مرموقة فى المناهج كما أن تثقيف المدرس بالمواد الثقافية بدأ يصبح له مركز هام فقد كان المدرس يزود بدراسات واسعة فى الفلسفة والطبيعة ، والتاريخ الطبيعى ، هذا بالإضافة إلى القراءات الواسعة فى الأدب ، والتاريخ السياسى كما أن الرياضة ، والموسيقى ، والرسم قد لاقت نجاحاً عظيماً فى هذه المعاهد . وربما

كان أهم النقط فى ضعف هذا المنهج هو عدم ارتباطه بالتعليم الثانوى أو التعليم العالى . فطلبة معاهد المعلمين الألمانية كانوا يأتون إليها من المدارس الأولية . تلك المدارس التى كانت فى القرن التاسع عشر تجذب الطلاب من الطبقات الحقيرة أو الفقيرة ، مما تقدم يتبين لنا أن مجال المدرس الأول كان مجالا ضيقاً . إذ كان يبدأ تعليمه فى المدرسة الأولية ثم ينتقل إلى معاهد إعداد المعلم الأولى ثم يعود مرة ثانية ليدرس بالمدارس الأولية دون أن تتاح له فرصة التقدم إلى التعليم الثانوى أو العالى .

* * *

مكانة المدرس وإعداده فى الولايات المتحدة

قبل أن نتتبع الأثر الألمانى لإعداد المدرسين فى الولايات المتحدة فى القرن التاسع عشر علينا أن نستعرض الصورة الاجتماعية التى كان عليها المدرس فى فترة الاستعمار الأمريكى ، لقد كان المجتمع الأمريكى فى ذلك الوقت يتكون من طبقات ثلاث متميزة هى : طبقة العبيد ، وطبقة متوسطة معروفة باسم طبقة القديسين ، وطبقة السادة أو الأحرار ، وكانت معروفة باسم « طبقة الأساتذة أو المدرسين » ومما يدهش حقاً أن المدرسين انتموا إلى هذه الطبقات الثلاث ، فمثلا « ايزيقيل تشيفرز » أستاذ النحو اللاتينى فى « نيوهافن » ، و« بوسطن » كان يشار إليه بلفظ مستر أى « سيد » وهو نفس اللفظ الذى كان يطلق على الأساتذة العظام الذين لم يكونوا أكثر من رجال الدين ، والذين كانوا يتمتعون بدرجة عظيمة من احترام المجتمع فى ذلك الوقت .

أما مدرسو المدارس الأولية فلم يحظوا بهذا المركز السامى ، وفى العصور الأولى من تاريخ الولايات المتحدة كان هؤلاء المدرسون من طبقة الخدم فكانوا يمتهنون هذه المهنة بالإضافة إلى مهن أخرى مثل الخدمة فى المنازل أو احتراف دفن الموتى . وبناء عليه لم تكن مهنة التدريس بالمدارس الأولية من المهن المحترمة فى المجتمع بل كانت أقرب إلى المهن اليدوية . وكان معظم المدرسين بتلك المدارس الأولية يمتازون بحزم المحافظين ، وكان هؤلاء المدرسون لا يتطلب منهم إعداد خاص أكثر من مجرد الإلمام بالمادة التى سيقومون بتدريسها . أما أساتذة الكليات

فكانوا يتلقون العلم والإعداد فى كليات شبيهة جداً بكليات القرون الوسطى وهكذا ظل إعداد المدرسين طيلة القرن التاسع عشر . والقرن العشرين .

ومما يثير الدهشة حقاً أن التقدم العظيم فى إعداد المدرسين الأمريكان فى القرن التاسع عشر بدأ فى مستوى المدارس الأولية ، فقد بدأ هؤلاء القوم يشعرون بسوء الحالة التى وصل إليها المدرس الأولى فى ذلك الوقت ، ففى سنة ١٨١٢ نجد أن « دينسون أولم ستيد » يفتتح فصولا خاصة لإعداد المعلمين وفيها كان يدرس التلاميذ جميع المواد التى سيقومون فيما بعد بتدريسها بقصد التمكن من معرفة حقائق المادة ، والإلمام ببعض الطرق التى يتبعها الأستاذ فى التدريس .

وفى سنة ١٨١٨ تنشئ مدينة « فيلادلفيا » مدرسة نموذجية لإعداد المدرسين ويشرف عليها « يوسف لانكستر » (١٧٧٨ — ١٨٢٨) زعيم نظام العرفاء ، وكان المدرس يعلم العريف ، وهذا الأخير يقوم بدوره بتعليم بقية التلاميذ . وكان الاهتمام بتدريس المادة هو مركز الجاذبية ، ويقال : إن « آندروبل » زعيم نظام العرفاء فى إنجلترا هو الذى صرح بما يأتى : « أعطنى أربعة وعشرين تلميذاً اليوم أعطك أربعة وعشرين مدرساً غداً » .

ولقد كانت مدرسة « فيلادلفيا » قد استمرت حتى منتصف القرن التاسع عشر إلا أن إعداد المدرسين بطريقة « نظام العرفاء » لم تثر حماساً شديداً ، وقد أخلت مكانها للأكاديمية الأمريكية ، تلك الأكاديمية التى كانت تعد الشباب للحياة وللكلية وكان الطلبة يدرسون فيها مواد المساحة ، والملاحة ، والتجارة ، ولم يلبث أن برزت الحاجة إلى قسم لإعداد المدرسين يلحق بالأكاديمية ، وكان ظهوره فى أول الأمر فى « ولاية نيويورك » سنة ١٨٣١ حيث بدأت الحكومة تخصص أكاديميات لإعداد المدرسين لمدارسها . ولقد ظلت « نيويورك » تعتمد فى تدريب المدرسين عل الأكاديميات حتى سنة ١٨٣٤ .

وعلى الرغم مما قدمته الأكاديمية من معونة صادقة فى إعداد المدرسين إلا أن المشكلة ظلت قائمة ، فلم تتمكن الأكاديميات من تزويد المدارس بأكثر من $\frac{1}{10}$ ما تحتاج إليه البلاد منهم ، وربما كان هذا يعزى إلى وجود عوامل منها : ١ — ما تتكلفه الأكاديمية من نفقات ، ٢ — قلة رواتب المدرسين مما لم يشجع المتعلمين على امتهانها ، ٣ — زد على ذلك أن مكانة الإعداد المهنى للتدريس كان

فى المرتبة الثانية من الأهمية ، الأمر الذى أدى بدوره إلى إعراض الطلبة عنه .

وكانت « الأكاديمية » بطبيعتها مزودة بأحسن الوسائل التى تمكنها من زيادة معلومات مدرس المستقبل ، ولكن المادة وحدها ليست بكافية ؛ إذ أن مدرسى المستقبل كانوا فى أشد الحاجة لمعرفة تامة عن كيفية ضبط النظام فى الفصل ، ولكى يمكن التغلب على هذه الصعوبة نجد أن « هنرى بارنارد » (١٨١١ — ١٩٠٠) حوالى سنة ١٨٤٠ ينادى بأن الحل السريع لهذه المشكلة يكون عن طريق إنشاء معاهد لإعداد المعلمين ، وهذه المعاهد فى بداية الأمر كانت تتراوح مدتها بين بضعة أسابيع ، أو شهر وكان هدفها تزويد المدرس بأبسط قدر من المهارة وكانت موضوعات الدراسة بها شاملة ومنها : هل تمنح المكافآت على جودة العمل ؟ وهل هناك ضرورة للامتحانات العامة ؟ وهل يمكن أن يصبح التدريس علماً ؟ وهل يمكن التدريس للفصل المجهد ؟ وما هى الأسباب التى تدعو إلى الفشل فى التدريس ؟ تلك أمثلة لبعض المشاكل التى كانت تعالجها تلك المعاهد .

* * *

نشأة مدارس المعلمين

ولكن المحاولات السابقة لم تثبت نجاحها بحيث تساعد فى إعداد طائفة من المدرسين المدربين كمًّا وكيفاً . وقد أثبتت الظروف أن الحاجة ماسة إلى معاهد تخصص نفسها لإعداد المدرسين ، على أن مثل هذه المعاهد قد ظهر لأول وهلة على يد « صمويل هول » (١٧٩٥ — ١٨٧٧) مؤلف كتاب « محاضرات عن إدارة المدرسة » الذى أسس معهداً لإعداد المدرسين فى « كونكورد » مدته ثلاث سنوات ثم لم تلبث الأعوام أن أثبتت أن الحالة فى حاجة إلى معاونة حكومية لإنشاء معهد لإعداد المدرسين وكانت الحكمة الشائعة فى ذلك الوقت . أنه على قدر كفاءة المدرس تكون كفاءه المدرسة تلك هى الحكمة التى اتخذ منها « بروكس » أساساً للمطالبة بمعهد المعلمين فى ولاية « ماساشوتس » وكللت جهود « بروكس » بالنجاح فى تأسيس هذه المهنة ففى سنة ١٨٣٩ تمكن « كوزين » من تأسيس مدرسة حكومية لإعداد المعلمين وقد استخدام « كوزين » كلمة « نورمال » « النموذجية » بدلا من المصطلح الفرنسى « سمينار » أو المصطلح الإنجليزى « سمينارى » .

ولقد تأسست أول مدرسة حكومية للمعلمين فى سنة ١٨٣٩ فى ولاية « مساشوتس» ولقد كانت مجهودات « هوراس مان » (١٧٩٦ — ١٨٥٩) قوية فى هذا المضمار وقد ثبتت أقدام تلك المدرسة بعد مرحلة تجريبية قوامها سنوات ثلاث ، كما واجهتها معارضات قوية بعضها دينى ، وبعضها غير دينى ، وربما كان من أقوى مصادر المعارضة أن العقلية الأمريكانية كانت ترفض الفكرة الألمانية المرتبطة بمدارس المعلمين البروسية التى كان شعارها أن يطيع المدرسون رؤساءهم طاعة عمياء ولذلك نجد أن مدارس المعلمين الجديدة التى أنشئت بعد مدرسة ولاية « ماساشوتس » كانت تعمل جاهدة على نشر روح الديمقراطية ، والدعاية لها ، كما نجد أن تلك المدارس (المشتقة فكرتها من المدارس البروسية) قد تحولت إلى « أكاديميات » أمريكية تخصصت تخصيصاً كلياً لإعداد المعلمين وتدريبهم .

أما عن مناهج « أكاديميات المعلمين » فقد كانت تشمل النحو ، والهجاء ، والإنشاء ، والحساب ، والجبر ، والهندسة ، والفسيولوجيا ، والدين ، والموسيقى ، والرسم ، هذا بالإضافة إلى محاضرات عن فن التدريس ، وإدارة المدرسة ، ولم يظهر أثر تعاليم « بستالوتزى » فى مدارس المعلمين فى « نيويورك » إلا حوالى سنة ١٨٦٠ ، وقبيل نهاية القرن التاسع عشر بدأت التربية الأمريكية تتأثر بتعاليم « هربارت » ، وكما أن مدرسة المعلمين فى « اوسويجو » كانت مركزاً لنشر الثقافة « البستالوزية » فكذلك كانت مدرسة المعلمين فى « اليونويس » مركزاً لنشر الثقافة «الهربارتية» ولم ينته القرن التاسع عشر حتى كانت مناهج مدارس المعلمين قد اتسعت فشملت مواد مختلفة : كفلسفة التربية . وعلم النفس التربوى ، وتاريخ التربية ، والمناقشات ثم أنشئت المدارس النموذجية وكان الهدف الذى يرمى إليه من إنشائها هو أنها أماكن يتمكن فيها المدرس من مشاهدة الدروس الجيدة أو الدروس النموذجية ، كما أنها تمكن المدرس من التمرين على دروس التربية العملية .

الانتقال إلى كليات المعلمين

ولم ينته القرن التاسع عشر حتى أصبحت مدارس المعلمين جزءاً هاماً من نظم التعليم الأمريكى ، ولم تصبح هذه المدارس المصدر الوحيد لإعداد مدرسى التعليم الأولى ، ولكن أصبحت أيضاً مصدراً لإعداد مدرسى المدارس الراقية

ولذا كان عليها أن تطيل مدة الدراسة وترتفع بمستوى التعليم اللازم لمدرسى تلك المدارس الراقية — وحتى سنة ١٨٩٠ كان ما يقرب من ٥٥ ٪ من طلبة مدارس المعلمين من خريجى المدارس الأولية ؛ وما يقرب من ٢٠ ٪ منهم من حملة الشهادة الراقية للتعليم الأولى — ولذلك كانت مدة مدارس المعلمين تتراوح بين سنة وأربع سنوات — كما كانت سنتين لخريجى المدارس الراقية .

* * *

ولعلنا بعد هذه اللمحة التاريخية قد وفقنا إلى عرض فكرة عامة عن المراحل المختلفة للمدرس ومنزلته الاجتماعية بين الدول . . . والعوامل التى خضعت لها هذه المنزلة وكيف تطورت نظرة العالم إلى المدارس على أيدى المربين وحسب مقتضيات الزمان والمكان . . .

ونبسط الآن أمام القارئ صورة ناطقة لإعداد المدرس فى العصر الحاضر سواء فى المعاهد الخاصة بذلك أو أثناء مزاولته لهذه المهنة بما يسير جنباً إلى جنب مع تطور الزمن وملاءمة هذا التطور .

إعداد المدرسين وتأهيلهم للمهنة

إن قدر الإعداد ونوعه اللازمين لمختلف المدرسين ما زالا حتى الآن ضحية اختلاف الآراء ، وسيظل الأمر كذلك مدة طويلة من الزمن . فما زالت المشكلة فى حاجة إلى تفكير ، وإجراء بحث طويل ، هذا على الرغم من الجهود الجبارة السابقة التى بذلت فى هذا المضمار ، وما زال البعض مصراً على أن مدرسى التعليم الأولى نظراً لأهميته ومايحتاج إليه من عناء كبير هو فى حاجة إلى عناية فى إعداده لا تقل عن العناية بغيره من مدرسى التعليم الثانوى أو التعليم بالمدارس الراقية . أما البعض الآخر فيصر على أن مدرس المدرسة الثانوية يجب أن يعد مدة أربع سنوات بعد أن ينتهى من المدرسة الثانوية — أما مدرس المدرسة الأولية فيلزمه سنتان على الأقل بعد الانتهاء من مرحلة التعليم الأولى . ومما يثير الدهشة حقاً أن هناك نفراً من المدرسين يعتقد بأن أى مدرس لا يحتاج إلا إلى إعداد بسيط ، وهم يؤكدون بأن المدرس مفطور لا مصنوع ، وأن مهنة التدريس مهنة عديمة القيمة بالنسبة للمجتمع وأن أى فرد يمكنه أن يقوم بها — هذا فى الوقت الذى نجد فيه البعض

الآخر يؤكد بأن مهنة التدريس من المهن الهامة الصعبة ، ويجب ألا يسمح بمزاولتها إلا لكل من يحمل مؤهلات فنية . وهؤلاء هم الجماعة الذين ينادون بضرورة وجود مستويات راقية للمدرسين — وهم يهدفون إلى أن يأتى الوقت الذى يستمر فيه إعداد المدرس من أربع إلى سبع سنوات لمدارس التعليم الأولى أو لمدارس التعليم الثانوى — فمهنة التدريس سائرة فى طريق تحقيق أهدافها وعلى كبار رجال التربية وساستها أن يقوموا بعمل كل ما يمكن لتحقيق هذه الحركة .

الإعداد الحالى للمدرسين

ولو أن الإعداد الحالى للمدرسين قد زاد زيادة عظيمة عما كان عليه من قبل ، إلا أن هذا القدر لا يمكن أن يكون موضع فخرنا لا سيما عند أولئك الذين يطلبون المزيد ، فما زلنا حتى وقتنا الحاضر وما زالت مجتمعاتنا يتحقق فيها تهكم « جورج برناردشو » الذى يقول « إن من يتمكن من العمل ينزل إلى ميادين الحياة ومن لا يتمكن من ذلك ينزل إلى ميدان التدريس » وهناك آلاف من المدرسين إعدادهم أقل من المستوى بكثير وهؤلاء يقومون بالتدريس فى مدارس التعليم الأولى ، والابتدائى ، والثانوى ، بعد سنتين لإعداد مدرسى التعليم الأولى ، وأربع سنوات لمدرسى التعليم الثانوى . هذا فى الوقت الذى نرى فيه بعض الدول المستنيرة تعمل على رفع مدة الإعداد فتجعلها أربع سنوات لمدرسى المدارس الأولية ، وخمس سنوات لمدرسى المدارس الثانوية .

وفى الأيام الأولى لحركة إعداد المعلمين كان الشائع فى نظم التعليم أن تعد الهيئات المحلية مدارسها ، ولقد ساعدت هذه المجهودات المحلية على تحقيق حاجات ملموسة . وهذه المعاهد المحلية لإعداد المعلمين ما زالت قائمة فعلا فى بعض جهات الولايات المتحدة .

أما الاتجاه الحديث فيرمى إلى الابتعاد عن إنشاء هذه المعاهد المحلية لإعداد المدرسين ويتجه إلى إقامة كليات للمعلمين ، تشرف عليها الدولة أو تساهم فى مساعدتها . فكليات المعلمين آخذة فى الانتشار اليوم انتشاراً عظيما ، وقد بدأت تحل محل مدارس المعلمين ، لقد انتشرت كليات المعلمين اليوم بشكل جعل المشرفين على أمور التربية فى الدول المستنيرة يفكرون فى وضع مبادئ خاصة بإعداد

المعلمين على نمط تلك المبادئ التى وضعتها لجنة « إيفندن » نتيجة استفتاء خاص ، وبحث معين تحت إشراف إدارة التعليم بالولايات المتحدة ، وإليك أهم هذه المبادئ الخاصة بإعداد المدرسين قبل الخدمة .

أولا : إن الدولة مسئولة عن تحديد المستوى الذى ترغب فى أن يصل إليه مدرسو المدارس ، كما أنها مسئولة أيضاً عن ضمان العدد اللازم من المدرسين الذين يصلون إلى هذا المستوى ، كما أنها مسئولة أيضاً عن حماية هذه المستويات وعن الخدمات التى يقوم بها هؤلاء المدرسون ، وذلك عن طريق إيجاد حالة اتزان بين عدد المدرسين ، وبين الحاجة إليهم ، وتتمكن الدولة من تحقيق هذا عن طريق منح الشهادات الفنية ، وعن طريق ضمان معاهد إعداد المدرسين فى تنفيذ الالتزامات التى تفرضها الدولة .

ثانياً : إن أهمية عمل المدرس فى الدولة الديمقراطية يحتم على الدولة أن تجند مدرسيها القادرين على هضم مناهج إعداد المدرسين . ويمكن تحقيق هذا الهدف بالوسائل الآتية :

١ — إن شروط الالتحاق بمعاهد المعلمين يجب أن تكون بحيث يمكن انتقاء أكفأ الشخصيات ، وذلك عن طريق استخدام الوسائل التشخيصية الخاصة التى يمكن أن تكشف عن صحة ، وشخصية الطلاب .

٢ — لا بد أن يكون هناك وسيلة من الوسائل للتحقق من الطلبة الذين تثبت عدم صلاحيتهم للتدريس .

ثالثاً : إن إعداد المدرسين يجب أن يتحدد عن طريق ما تتطلبه طبيعة عملهم فى المستقبل .

رابعاً : ولكى يتمكن المدرس من أن يحتفظ بمكانته كزعيم فى المجتمع الذى توجد فيه المدرسة ، لا بد من أن نعده إعداداً تامًّا بحيث يتمكن من أن يساير غيره

١ — إلمام تام باللغة ، وبالدراسات الاجتماعية ، وبالعلوم الطبيعية ، وبالرياضة وبالموسيقى ، والفنون الجميلة ، والفلسفة .

٢ — التمكن من المادة التى سيقوم بتدريسها ومن المواد المرتبطة بها .

٣ — الإلمام بالتطورات السياسية ، والاجتماعية ، والصناعية والجمالية التى حدثت فى الدولة التى يعيش فيها ، وفى غيرها من الدول .

٤ — لا بد أن يكون المدرس قد كوّن لنفسه فلسفة خاصة .

خامساً : لا بد أن يلم المدرسون إلماماً تامًّا بالمعرفة ، والمهارات اللازمة للمهنة التى سيضطلعون بها فى المستقبل فيلمون بما يلى :

١ — معرفة علم النفس وبخاصة ، القياس ، والإحصائيات .

٢ — بطبيعة الشخص الذى سيتعهدونه فى المستقبل — (الطفل) .

٣ — بطرق تدريس المادة التى سيضطلعون بها فى المستقبل .

٤ — بتنظيم الفصل ، وبالتعليم الفصلى .

٥ — بالإعداد الكافى للتدريس .

٦ — بتكوين فلسفة تربوية فعالة .

سادساً : لكى يتمكن المدرس الناشئ من الإلمام بأصول المهنة إلماماً تامًّا يجب أن تراعى الأمور الآتية :

١ — أن تختلف مدة الإعداد اللازمة للتمرين على التدريس من فرد إلى فرد .

٢ — أن تتوافر الأمور التى من شأنها مساعدة المدرس المتمرن على التدريس المثمر .

٣ — أن تهدف مناهج إعداد المدرسين إلى مساعدة المدرس على مزاولة المهنة بمجرد نزوله للتمرن عليها .

٤ — يجب ألا يمنح المدرس إجازة التدريس ما لم يكن قد أمضى مدة الإعداد على خير ما يرام .

سابعاً : أن نتوقع النجاح من خريجى مدارس المعلمين ، ومعاهد التربية فى مهنتهم فى المستقبل ، بعد مراعاة ما يلى :

(ا) أن يوضع هؤلاء الخريجون تحت الاختبار مدة لاتقل عن عام دراسى بعد تخرجهم .

(ب) أن نزودهم بقدر من مبادئ التربية يمكنهم ويشجعهم على متابعة دراستهم التربوية بشغف فى المستقبل .

ثامناً : بالإضافة إلى الإعداد الذى يزودبه الطلاب المدرسون ، وبالإضافة إلى المعرفة والمعلومات يجب أن تكون شخصية المدرس جديرة بالاحترام والتقدير ، ومزودة بالأسلحة التى تمكنها من مواجهة المهنة ، ولا يتحقق هذا إلا عن طريق ما يأتى :

(ا) منهج يمكن المدرس من حسن توجيه تلاميذه وإسعادهم .
(ب) منهج يتسم بمظاهر النشاط خارج جدران الفصل لا سيما لمدرسى مرحلة التعليم الأولى والثانوى .
(ح) منهج شامل للخدمات الصحية .
(د) تسهيل مهمة الإقامة والغذاء بحيث تساعد المدرس على تكوين عادات مقبولة ، وطباع محمودة .
(ه) منهج دسم بمظاهر النشاط الاجتماعى ، والدينى الخاصين بالتلاميذ .
(و) يجب أن تتاح للمدرس الفرص بحيث يتمكن من الكشف عن المواهب الابتكارية الكامنة فى تلاميذه .

تاسعاً : إن التربية يجب أن ننظر إليها على أنها عامل من العوامل العظمى المسئولة عن الاستقرار الاجتماعى ، والسياسى ، والاقتصادى وعن تحسينه أيضاً .

عاشراً : إن مناهج إعداد المعلمين يجب أن تكون واضحة ومحدودة ، كما يجب أن تختلف باختلاف مراحل التعليم التى سيقومون بالتعليم فيها .

حادى عشر : إن معاهد المعلمين يجب أن تقتصر على إعداد ذلك النوع من المعلم الذى تمكنها ظروفها من إعداده .

ثانى عشر : إن مبدأ تكافؤ الفرص وهو شعار الديمقراطية الحديثة يجب أن يكون مرتبطاً أشد الارتباط بإعداد المدرسين وبمناهجهم .

إعداد المدرسين وهم فى خدمة التدريس — وإعدادهم قبل مزاولة هذه الخدمة

نحن نؤمن بإعداد المدرس للتدريس ، قبل أن يمتهن هذه المهنة ، ولكن ثمة إعداد آخر للمدرسين وهم فى خدمة التدريس ، فمن منا ينكر أنه تعلم الكثير من سر مهنة التدريس أثناء مزاولته لهذه المهنة مزاولة فعلية ، من أجل ذلك نجد أن هناك نفراً ليس بالقليل من المربين ينادى بضرورة الاستمرار فى تزويد المدرسين بالثقافة التربوية أثناء مزاولتهم لهذه المهنة ، ومثل هذا الإعداد أمر هام للاعتبارات الآتية :

أولا : لأن معظم المدرسين يلتحقون بمهنة التدريس ، ورأس مالهم من الإعداد لها بسيط ، هذا فى الوقت الذى نعلم فيه أن هذه المهنة من أصعب المهن

وأكثرها أهمية وأن مدة الإعداد فى المعاهد ضئيلة لا تحقق الهدف منها ، من أجل ذلك لا بد من تكملة هذه الثقافة التربوية أثناء القيام بالتدريس ، على أن هذا الأمر لا يقتصر على المدرسين الذين قصرت مدة إعدادهم قبل امتهان المهنة فحسب بل ينطبق أيضاً على من طالت مدة إعدادهم ، فالإعداد الكامل للمدرس قبل امتهان المهنة أمر يكاد يكون مستحيلا .

ثانياً : إن إعداد المدرسين وهم فى الخدمة أمر ضرورى جداً ؛ وذلك لأن الكفاءة المهنية لا يمكن أن تبقى راكدة ، فنظريات التربية ، والتعليم مثلها كمثل أى مهنة أخرى تتقدم تقدماً سريعاً ، فعنصر التجريب ، والاستقصاء فى أمور التربية والتعليم يزودنا بطرق جديدة ، وإن المدرس يجب أن يلم بهذه الآراء الجديدة وبقاؤه دون إلمام بها يجعله جاهلا جامداً .

استبقاء أو احتفاظ المدرس بحيويته المهنية

إن المشرفين على أمور التربية فى المدارس عليهم مسئولية مزدوجة لزيادة استنارة المدرسين وهم فى الخدمة .

(ا) المسئولية الأولى : إذا كان هؤلاء المشرفون على المدارس يديرون أهم عمل فى المجتمع ، وإذا كانت التبعات الملقاة عليهم جساماً فهذا لا يمنعهم مطلقاً من أن يجدوا الوقت الذى يمكنهم من متابعة الدراسة التى تزيد نموهم المهنى ، ويتحقق هذا عن طريق الاطلاع على الكتب ، والمجلات ، وزيارة المدارس الأخرى ، والتبصر بالنظريات الجديدة ، وبالتغيرات المستحدثة فى ميدان التربية ، والتعليم ، وبحضور حلقات الأبحاث ، وبالسفر إلى البلاد الأخرى وبالاستماع إلى المحاضرات العلمية ، وما شاكل ذلك .

(ب) أما المسئولية الثانية : الملقاة على عاتق المشرفين على أمور التربية ، والتعليم فهى تشجيع المدرسين ، والمشتغلين فى هذا الميدان على النهوض بالمهنة ، ويمكنهم أن يحققوا هذا الهدف بما يضربونه أمامهم من مثل حية ، فوظيفة ناظر المدرسة هى أن يفتح المجال أمام التقدم والنمو فى هذه المهنة ، فإذا كان ناظر المدرسة أو المشرف عليها فى حركة موات عقلى فلا بد أن يلحق زملاؤه هذا الموات ، أما إذا كان فى حركة نشاط عقلى فيكون أعظم مثل لبقية الزملاء .

وأكبر جرم يلحق المدرسين هو اتهامهم بالركود العقلى ، وإنه لمما يحزن حقاً أن كثيراً من المدرسين يقعون طعمة لهذا الاتهام الخطير ، إذ أنه على الرغم من أن طبيعة مهنة التدريس عقلية مثيرة فإن كثيراً من المدرسين يقعون فريسة للركود العقلى ، والجمود الذهنى ، كما أن كثيراً منهم يرتكب أخطاء لا شعورية كثيرة ويقومون أعمالهم بطريقة آلية مجردة عن الإقبال والميل وهم يلجأون إلى استخدام طرق التدريس ، ومواد الدراسة التى استخدموها منذ زمن طويل ، وتعوزهم قراءة الحديث من المؤلفات كما أنهم يضنون بحضور الاجتماعات التربوية أو باتباع الخطوات الإيجابية التى من شأنها أن تبث فيهم روح النشاط والنمو العلمى وهم بعبارة أخرى ذوو عقول مغلقة عن كل إصلاح . وهم بدلا من أن يعيدوا بناء تجاربهم التى هى لب التقدم التربوى يقومون بتكرار تجاربهم الماضية دون أن يسلطوا عليها شعاعاً من النقد ، ولو أن مثل هؤلاء المدرسين يفخرون بما لهم من خبرة طويلة إلا أنها فى الحقيقة نوع واحد من الخبرة يقومون بتكراره يوماً بعد يوم ولا نكون مغالين إذا قلنا : إن مهنة التدريس ، والتلاميذ سينالان الخير العميم ، إذا انتحى أولئك المدرسون ناحية من الجبل ، وسلموا زمام المهنة لغيرهم .

فالمدرس الحقيقى الجدير بهذا الاسم هو ذلك المدرس الذى لا يهدأ طموحه عن أن يساير التغيرات التى تطرأ فى ميدان المهنة ، وإن يتصل بها بكافة الطرق ، على أن تكون الدوافع التى تؤدى إلى هذا دوافع نابضة من نفسه لا أن تكون مفروضة عليه من الخارج ، على أننا وإن كنا نأمل أن يكثر أمثال هؤلاء المدرسين إلا أننا نؤكد للقراء أن أمثالهم قليلون ، وهؤلاء بطبيعتهم لا يحتاجون إلى استشارة أو إلى مساعدة ، أو إلى ضغط كى ينموا وينضجوا من الناحية العقلية — وإذا كان الأمر كذلك فجدير بنا أن نتساءل عن الوسائل التى يمكن أن يستخدمها المدرسون لإعداد أنفسهم للمهنة ، وعن الوسائل التى يمكن أن يقدمها المشرفون على أمور التربية والتعليم ، حتى يتقدم هؤلاء المدرسون وسنحاول أن نجيب عن هذه الأسئلة فى الصفحات المقبلة ، كما سنحاول أن نذكر أهم الوسائل التى يمكن اتخاذها لمساعدة المدرس على التقدم فى مهنته وهو قائم بها فعلا وهى :

أولا : القراءة   ثانياً : الإعداد اليومى

ثالثاً : حلقات البحث والمؤتمرات   رابعاً : الديمقراطية فى الإشراف

خامساً : زيارة المدرس سادساً : زيارة البلاد الأخرى والإجازات الدراسية
سابعا : الدراسات التكميلية .

أولا : القراءة

إن القراءة أو الاطلاع هي بدون شك العامل المنشط للنواحي العقلية في وقتنا الحاضر — وهنا آلاف من الكتب تطبع سنويًّا ، كما أن هناك آلافاً من الصحف ؛ والمجلات ، والنشرات العلمية ، تصدر يوميًّا ، وشهريًّا ، وسنويًّا — وهناك مجلات ونشرات خاصة بالمدرسين كمجلات ، ونشرات الأطباء ، والمحامين على أن المجلات الخاصة بالمدرسين بعضها يبحث مشكلات عامة ، والبعض الآخر يبحث مشكلات خاصة — فمثلا هناك مجلات للمدرسين خاصة بالإدارة المدرسية ، وأخرى خاصة بمدرسي المدارس الأولية وثالثة خاصة برياض الأطفال ، كما أن هناك مجلات خاصة بالمواد الدراسية المختلفة كاللغات الحية ، والتدبير المنزلي ، والرياضة ، والموسيقى ، والفنون الصناعية ، والتاريخ والعلوم ، واللغة الإنجليزية ، والجغرافيا .

وأعظم فرصة ذهبية تتاح للمدرس كي يتقدم ، وينمو نموًّا عقليًّا في مهنته هي القراءة فنظريات التربية الحديثة ، والاكتشافات الخاصة بالطرق الحديثة ، والفنون وسيكولوجية الطفل يمكن للمدرس أن يطلع عليها في أحدث المؤلفات : ومما يؤسف له حقًّا أن عدداً كبيراً من المدرسين لا يقرءون مثل هذه الكتب ، وقد أثبتت الإحصائيات التي عملت في الولايات المتحدة (وهي من أعظم الدول التي يمكن أن يجد فيها فرصة عظيمة للقراءة) أن نسبة كبيرة من المدرسين لا يشترك في مجلة واحدة ، هذا ومع العلم بأنه من الممكن أن يساير المدرس التقدم العلمي باتباع طرق أخرى إلا أنه من المتعذر علينا أن نسلم كيف يتمكن من مسايرة التقدم العلمي دون قراءة الكتب الجديدة ، والمجلات العلمية الدورية ، ويمكن أن نؤكد للقراء أن المدرس الذي لا يقرأ مثل هذه الكتب ، وهذه المجلات لا بد أن يكون غارقاً في ركود عقلي عظيم ، وأن يكون في حكم الميت إن لم يكن قد مات فعلا ، وأنه قد أجرم في حق تلاميذه وفي حق مهنته .

على أننا نؤمن بأن قراءات المدرس لا يشترط فيها أن تكون تربوية فحسب . إذ يجب عليه أن يزودنفسه بقراءة الكتب ، والمجلات التي تبحث في الميادين

الأخرى من ميادين الحياة ، وبذلك يتمكن من أن يلم بالكثير من الحقائق الخاصة بهذه الحياة وبهذا العالم الذى يعيش بين ظهرانيه ، فعليه إذن أن يلم بالكثير مما حدث من تطورات فى ميادين : الفن ، والموسيقى ، والأدب ، والسياسة ، والتجارة وغيرها من الميادين . وبعبارة أخرى إن أعباء المهنة تتطلب منه التثقيف بحيث يصبح من كبار رجال المجتمع المثقفين وبحيث يتمكن من مناقشة أى ميدان من الميادين خارج التدريس فإذا اتسع أفقه العقلى لمظاهر النشاط العالمى قديمها وحديثها فسوف يصبح ماهراً فى مهمته وسوف يزيد هذا فى إنسانية ، ويزيد من احترام المجتمع له .

ومن أجل هذا ننادى بأن يكون كل مدرس عضواً من أعضاء الاتحاد القومى للمدرسين « نقابة المدرسين » التى هى شبيهة « بالاتحاد القومى » للمدرسين فى أمريكا تلك الهيئة التى يمكن أن تزود أعضاءها بمجلاتها ، والقوانين الخلقية لكثير من هذه المنظمات التربوية تحتم على كل مدرس أن يصبح عضواً من أعضاء هذه الجماعة . هذا وهناك كثير من المدرسين يشعرون بشعور غريب وهو أنه بمجرد دفعهم اشتراك هذه العضوية فإن حالتهم المادية لا تسمح لهم مطلقاً بشراء الكتب أو المجلات الأخرى ، ونحن نؤكد أن قراءة مطبوعات هذه المنظمات التربوية وحدها غير كفيلة لتقدم المدرس ونجاحه ، ولذلك فنحن ننصح أن يشجع رجال التربية والتعليم المدرسين على قراءة المجلات العلمية ، والكتب وذلك عن طريق تنظيم مكتبات خاصة لهم ، وتلحق هذه المكتبات إما بالمناطق فى عواصم المحافظات أو فى إحدى المدارس التى تتمركز المدينة أو القرية ، ويا حبذا لو فرضت الوزارة على كل مدرس اشتراكاً سنوياً يدفعه وبهذه الأموال التى تجمع سنوياً تتمكن المناطق من تزويد مكتباتها المختلفة بالكتب ، والمجلات إن مثل هذه المكتبات يجب أن تكون خاصة بأعضاء هيئة التدريس ، كما يجب على الوزارة ، وعلى المناطق أن تساهم بجزء من ميزانيتها لهذا الهدف .

ثانياً : الإعداد اليومى ، وثمة وسيلة أخرى يمكن أن يستخدمها المدرسون لتحسين أحوالهم ، وذلك عن طريق الإعداد اليومى لدروسهم ، فيجب ألا يتهم المدرس بالتقصير فى الإعداد وفى رأيى أنه من الخير للمدرس أن يعتذر عن التدريس لتلاميذه يوم أن يقصر فى الإعداد ، ومهما كانت الدرجات العلمية التى يحملها

المدرس ، ومهما كانت مكانته ، وكفاءته فى هذه الدرجة فإن هذا لا يعفيه مطلقاً من الإعداد لمواجهة تلاميذه ، ويجب أن يكون شعار المدرسين فى تحضير الدرس ذلك الشعار الذى كان « توماس آرنولد » ناظر مدرسة « رجبى » وعالمها يجيب به عندما سئل عن السبب الذى يدعوه دائماً لإتقان إعداد المحاضرات .

« إنى أفضل دائماً أن يرتوى تلاميذى من مجرى ماء جار عن أن ينهلوا من مستنقع راكد آسن » ونحن لا نقصد من هذا أن نجعل من حياة المدرسين جحيما فتصبح تدريساً بالنهار ، وتحضيراً بالليل ، فهذا يحيل حياتهم إلى سخرة ، خالية من عنصر التشويق جافة لكل من المعلم ، والمتعلم ، ولكننا ننصح المدرس بأن يجعل للتحضير فترات أثناء العمل اليومى بحيث لا يطغى هذا على نمط حياته ، وملذاته .

ثالثاً : حلقات البحث والمؤتمرات

وإن الغرض من التدريب ممارسة نوع معين من العمل بقصد إجادته وإتقانه واستغلال الطاقة البشرية وما توافر لدى الأفراد والجماعات من قدرات وكفايات حتى يتأتى مع إجادة العمل ، زيادة الإنتاج ، وسرعة الإنجاز ، وتجنب أية مضيعة للوقت .

وتحقيقاً لهذا الهدف اتجه قادة التربية فى معظم دول العالم إلى عقد حلقات للبحث ، تضم هذه الحلقات مجموعات صغيرة من الدارسين تحدوها الديمقراطية والصراحة والحرية فى إبداء الآراء لإثارة المشكلات الواقعية ومحاولة حلها على أساس علمى مستنير ولن تنتج أى حلقة من هذه الحلقات الثمرة المرجوة . . . إلا إذا أسهم الدارسون أنفسهم فى هذه المناقشات نتيجة إحساسهم بالمشكلات وفى ابتكار الحلول لها ، ومناقشتها مع الفنيين القائمين على أمر هذه الحلقات ليخرج الدارسون وهم مشبعون بنتيجة دراساتهم .

وكلما قلت المحاضرات النظرية كانت الفائدة أعم وإن كان من غير الممكن إغفال أثر هذه المحاضرات فى نفوس الدارسين للوقوف على أحدث ما أشار به المربون من وجهات النظر المختلفة ، مما يعين على تفهم الموضوع من شتى نواحيه وبجانب هذه الحلقات الصغيرة تقام بين آن وآخر فى معظم بلاد العالم المتمدين المؤتمرات التى تضم القائمين على أمر التربية ، للأخذ بالوسائل التقدمية فى ميدان

التربية أو المناقشة فى كيفية تطبيقها على المناطق التعليمية المختلفة .

ومن حسن الطالع أن سايرت مصر فى ظل ثورتها المجيدة هذا اللون الجديد من التدريب للمدرسين ، فعقدت مؤتمرات مختلفة للمفتشين والنظار وللمدرسين الأوائل فى أماكن متفرقة من القطر المصرى خلال السنوات الأخيرة .

كما تعددت الحلقات الدراسية خلال الإجازات الصيفية لهذا الغرض، فأنت ترى هذه الإجازات حركة دائمة لا أنها فترة للاستجمام أو الراحة كما كان معروفاً فى العهود البائدة .

إن الأداة التربوية صورة لخلايا النحل ، تمتاز بالحركة والنشاط والعمل المثمر لا أثناء العام الدراسى فحسب بل فى العطلات والإجازات أيضاً .

رابعاً : زيارة المدارس ، والناس تتفاوت عقولهم وقدراتهم لاعتبارات مختلفة لما قضت سنة الله فقد يرزق فرد من المواهب ما لم يتيسر للآخر . وحتى بعد الدراسات فى معاهد إعداد المعلمين وبعدما وصل إليه المدرس من تجارب عملية أثناء مزاولة مهنته تفشل تجربة فى إحدى المدارس ولكنها تنجح فى مدارس أخرى ، فكان لزاماً على المدرس أن يقوم بزيارة المدارس المختلفة فى وطنه وفى الخارج ليتعرف على سر نجاح هذه المدارس ويفيد من تجارب الآخرين ، فإن ذلك يتيح فرصاً ذهبية للإفادة وتلاشى النقص ومسايرة ركب التطور فى ميدان التربية .

هذا إلى تبادل وجهات النظر المختلفة فيما يحقق الغاية القومية التى يحتمها التطور الحديث .

خامساً : الديمقراطية فى الإشراف

إن موقف المدرس جد خطير فهو راع ومسئول على رعيته أمام الله والوطن وهو وحده يستطيع أن يجعل المدرسة مجتمعاً ديمقراطيًّا يخلع على محيطه ثوباً من التعاون والألفة والمحبة والاعتماد على النفس وتحمل المسئولية وإنكار الذات والتفانى فى خدمة الجماعة .

ويستطيع كذلك أن يجعل المدرسة جحيما لا يطاق يدفع الأفراد إلى محاربته والاحتيال على التخلص منه ومثل هذا شر مستطير على الفرد والمجتمع .

لذلك ، فالاختبار الشخصى ، يهتم جدًّا بسلوك المرشح لهذه المهنة وعلاقته

بالآخرين والوقوف على مدى تحقق الروح الديمقراطية فى نفسه ؛ والتى ثبتت بذورها منذ نعومة أظفاره ، لتختار الصالح وتنبذ ما سواه .

وإذا كانت الدراسات تغذى المدرس بالقدر الكبير من المعرفة إلا أنها لا يمكن أن تطغى على ما نما عليه وترعرع بين أحضانه من نظام تربوى فى أسرته ومدرسته ومجتمعه فالمدرس الناجح هو الذى يعرف كل صغيرة وكبيرة عن أبنائه ويتعرف أمراضهم المختلفة ويمنحهم من العلاج بالقدر المناسب ويوجه كل واحد إلى ما يناسب ميله ويصلحه ويفتح الأبواب السليمة لإنماء نشاطه وتقويته .

وقد أوضحنا فى هذا الفصل ما يجب على المدرس أن يلم به من دراسات نفسية وتربوية فإنها تنير السبيل لمعرفة النزعات المختلفة للأطفال حتى يعد الدواء لكل داء . والهدف بالإضافة — إلى تجديد اتجاهات المدرس العقلية — إنما هو تنوير المدرس وتزويده بأحدث ما وصلت إليه الديمقراطية من نصر فى ميادين التربية والتعليم .

سادساً : الإجازات الدراسية وزيارة البلاد الأخرى

إن الدول المتمدينة تولى النشء كل عنايتها وتهبه خلاصة تفكير المربين لترقى به إلى حيث تريد له ولبلاده فلا تدخر وسعاً فى سبيل ذلك لتطهير الشباب من روح التربية التقليدية .

فينتهز المربون فرصة الإجازات الطويلة للمشتغلين بالتدريس . . فيوفدونهم إلى مختلف بلاد العالم ليقفوا على كل جديد فى الفنون التربوية الحديثة . . . ليتمكنوا من أداء رسالتهم مستجيبين لحاجات مجتمع ديمقراطى سليم .

ويوصى المربون بوضع الأسس السليمة لضمان الإفادة . . من هذه البعوث فيرجع المبعوثون بعد أن يتزودوا بنظم البلاد الأخرى . . وفيهم القدرة على تلافى النقص وتفادى الخطأ .

وإلى جانب هذه الإجازات الطويلة . . . يوصى المربون برحلات خلال الإجازات الصيفية إلى مختلف البلاد يرى فيها الراحلون صورة عملية حية سوى ما يطالعونه فى الكتب المختلفة . . . فيقدمون تقريراتهم عن موضوع رحلاتهم وبرامجها وملاحظاتهم خلال هذه الرحلات وإسداء توصياتهم كل فيما يخصه .

وليس ذلك مقصوراً على الرحلات التربوية . . . بل تعداه إلى رحلات صناعية وتجارية وعسكرية . . . وكلها أجزاء هامة مكملة للجهاز التربوى فى أى بلد من بلاد العالم . . . تنشد النهوض فى مختلف شئون الحياة .

سابعاً : الدراسات التكميلية

لقد أصبحت مطالب الحياة الحاضرة معقدة لدرجة دفعت البلاد إلى التوسع فى فتح المدارس للمراحل التعليمية المختلفة ، مسايرة للحياة المستنيرة ، وتكميلا للمعرفة . . . الأمر الذى أدى إلى إسناد مهنة التدريس إلى كثير من خريجى المعاهد المختلفة دون إعداد ، وفى هذا خطر بالغ على التربية فإسناد العمل إلى غير من يصلح له مساوفى النتيجة لترك هذا النوع من العمل .

وإن أحداً لا يستطيع أن يزعم أنه استكمل الدراسة الشاملة لفنه وعلمه ، فالطبيب والمهندس والمحامى يشعرون جميعاً فى كل خطوة بالحاجة إلى ضرورة مواصلة الدرس والاطلاع ، ليظلوا على صلة بأحدث التطورات التعليمية فى ميدان عملهم .

فلا أقل من أن يقف المدرس على كل مستحدث فى الميدان التربوى .

وإذا كان المدرس الذى تم إعداده فى حاجة إلى ذلك ، فالذى امتهن التدريس دون إعداد أحوج إلى هذ المعرفة .

لذلك أشار المربون إلى ضرورة عمل دراسات تكميلية لهؤلاء . . ليبصروهم بأسرار عملهم ويسيروا فيه على هدى ونور فقد عرفوا خصائص الطفولة ودوافعها وحاجاتها والأمراض المختلفة التى رسبت فى نفس الطفل منذ نعومة أظفاره ، وتبينوا أحدث الطرق لعلاج هذه الأمراض على ضوء ما أشار به زعماء التربية وعلم النفس فى العصر الحديث .

ولعل كثيراً من المشاكل التى صادفتهم وتوقفوا فى حلها أو عجزوا عن مواجهتها لأمور مختلفة ، يجدون هذه الدراسات مجالا فسيحاً للمناقشة والمعرفة إن أمانة فى يد المربى وسوء تربيته تضييع لهذه الأمانة . . .

أهمية المدرس

فى مستهل هذا القرن نادى قادة التربية النداء الآتى : إن المدرس هو

العامل المهم جداً فى عملية التربية ، وإن المناهج ، والتنظيم المدرسى والأجهزة – مع أهميتها – تتضاءل أمام هيئة المدرس ، إذ أنها لا تكتسب حيويتها إلا من شخصية المدرس ، أما دكتور « جيد » فيقول : إن هئية التدريس فى أى معهد علمى هى أهم عنصر من عناصر الأجهزة العلمية ، فتزويد المدارس بالمدرس المناسب مجهود جبار لدرجة أن المدنية الأمريكية بعظمتها قد تعثرت فى جهودها لتحقيق إيجاد اللون الصالح من المدرس ، واستطرد يقول : إنه يتوقف على قدرتنا أو عجزنا فى إعداد المدرسين المهرة مدى نجاح أو فشل التجارب الأمريكية فى ميادين التعليم المختلفة ، ويقول « بروبيكر » : إن الحركات الأولى أو المبدئية فى سعادة الإنسانية ، لم تكن إلا نتيجة للتعليم الصحيح . والمدنية ذاتها لا تتقدم إلا وفقاً لنوع الخدمات التعليمية ، فأثر المدرس والمدنية ذاتها لا يتقدم إلا وفقاً لنوع الخدمات التعليمية ، فأثر المدرس الكفء يستمر طيلة أجيال عدة ، ويستمر فعالا يسجل خدمات للإنسانية لا يتصورها هو نفسه مؤثرة إلى حد أكثر من الخدمات التى أداها فى حياته فهى تمتد إلى ما بعد الحدود الجغرافية والحياة المعاصرة وأكبر شاهد على ذلك خدمات سقراط ، وأثر محمد عليه السلام .

فأهمية المدرس فى أى نظام تعليمى ليس إلى إنكاره سبيل ، فعظمة المدرسين المشهود لهم بالكفاية فى كل عصر من العصور ، تخطت حدود عصورهم ، وانتقلت إلى العصر الحاضر ، سواء أكان هذا فى داخل أم خارج الدوائر التربوية ، وإذا كان هناك شك يعترى القارئ فما عليه إلا أن يستعرض أمامه أسماء عظماء المدرسين فى التاريخ ليرى أن عظمتهم قد أثرت وليرى مدى أثرهم فى تطور الإنسانية ، فى ميادين الاقتصاد والاجتماع ، والسياسة ، والدين والفكر .

وما أعظم تأثير عقل الإنسان على أخيه الإنسان ، وما أشد ما تتركه شخصية الإنسان فى غيره من الشخصيات ، فارتباط الطالب بأستاذه وإلمامه بعاداته الفكرية أمر لا يقدره إلا من عرك هذا الميدان ، ولكن ولسوء الحظ فإن الإنتاج بالجملة فى ميادين التربية فى السنوات الأخيرة ، قد قيل من هذا الاحتكاك المباشر بين المربى وبين تلميذه المحظوظ مما قبل من الأثر المنشود من احتكاك الشخصيتين ، والتربية التى لا تهدف إلا إلى الإلمام بالحقائق وتقوية القدرة على الحكم تعجز عن أن تحل محل ذلك الارتباط المتين بين التلميذ وأستاذه ؛ ولذلك ننادى بأنه كلما

كانت الأعداد التى يضمها فصل دراسى واحد قليلة . كان أثر الأستاذ ونفوذه أعظم .

ولما كان التلميذ فى المدرسة فى مرحلة التكوين ، ولما كانت التربية الحديثة تؤكد أنه فى المواقف التعليمية يكون أثر شخصية المدرس أهم من المادة التى تدرس له ، فاتجاه التلميذ العقلى نحو العمل المدرسى هو العنصر الذى تؤمن به التربية الحديثة ، وتفضله على مجرد تحصيل المعلومات ، فاستجابة التلميذ الشخصية نحو المدرس لها أثر عظيم فى خلق هذه الاتجاهات العقلية ، وكثير منا يمكنه أن يضع إصبعه على أولئك المدرسين القلة فى العدد الذين شكلت آثارهم حياتنا الحاضرة وكانت سبباً فى حبنا أو كراهيتنا لبعض المواد الدراسية ، وبوجه عام يمكننا أن نقول إن أثر مثل هؤلاء المدرسين يمتد إلى ما وراء المادة الدراسية التى يقومون بتدريسها ، فيشمل شخصية الفرد عامة ، وتوجيه أفكاره واتجاهاته فى مستقبل حياته .

فلسفة المدرس

إلى عهد قريب كان ينظر إلى دراسة الأمور الفلسفية على أنها محاولة للكشف عن القيم النهائية أو عن الأهداف التى تسير هذا الكون ، وكان ينظر إليها على أنها لا تتناسب إلا مع عصر التأمل ، ذلك العصر الذى لا محل لوجوده فى حياتنا الحاضرة ، وكانت نتيجة هذه النظرة هو إعداد جيل من المدرسين — ولسوء الحظ من النظار أيضاً — ممن يعرفون الكثير عن طرق التدريس وعن الميزانيات وعن المبانى ولكنهم لا يلمون إلا بالقليل من الهدف الأسمى لهذه المعرفة ، ومنذ ما يقرب من عشرين عاماً علت صرخة ضد ذلك اللون من التعليم وضد ذلك الشكل من التفكير ومن إعداد القادة المربين ، وضد أولئك الذين يعدون المدرسين ويؤكدون الناحية الشكلية من التدريس ويقللون من قيمة البحث المستنير عن تلك الأسس الرئيسية لهذه الطرق ، ويقول الأستاذ « مور » من أساتذة جامعة « هارفارد » سواء أكانت فلسفة الإنسان منتجاً من نتاج البيت ، أو منتجاً من نتاج الدراسات المدرسية فيجب أن نسلم ونتفق مع الأستاذ « تشسترتن » الذى يقول إن منظر هذا الكون الذى يحتفظ به هو أعظم الأشياء أهمية ، وأنفع النواحى العملية : واستطرد الأستاذ « مور » يقول : نحن نعتقد أن السيدة التى تدير فندقاً يهمها أن تعرف

دخل نز يلها ، ولكن أهم من هذا الدخل لابد لها من أن تعرف فلسفته ، وكذلك الحال بالنسبة للقائد الذى يحارب جيش العدو فكما يهمه أن يعرف قوته العددية يهمه أكثر من ذلك أن يعرف فلسفته ، وكذلك الحال فى عملية التدريس ، إن أهم شيء بالنسبة للمدرس هو نوع الفلسفة التربوية التى يحملها بين جنباته ، فكيف يمكنه أن يوفق بين آرائه فى التربية وبين ما يحيط به من أشياء » .

وما أقوى تلك العبارات فهى تنطبق تماماً على ما تنادى به فى الوقت الحاضر فى محاريب معاهد التربية والتعليم ، يستمع إليها المدرس فى دور الإعداد ، كما يستمع إليها المدرس داخل المدرسة وخارجها ، ويؤكد « رسك » هذه النزعة فى هذه العبارة « لا يحتمل أن يكون هناك إنسان يتأثر عمله بفلسفته أكثر من المدرس ، فهو لا يتجنب هذه الفلسفة ، بل يتلمسها من كل زاوية من زوايا المشاكل التربوية التى تمده بأساس فلسفى لمادته ، وهى ليست فكراً يؤمن به فحسب بل تتبلور أيضاً فى سلوكه ، وليس هناك مخرج أمام المدرس من ضرورة وجود فلسفة له عن الحياة والتربية ، أما أولئك الذين يكابرون ، ويفاخرون ، ويناودن ، بإهمال هذه الفلسفة فإنهم هم أنفسهم يدينون بفلسفة شخصية ، وهذه الفلسفة تمتاز بأنها فلسفة غير مناسبة .

ونحن نقابل فى عصرنا الحاضر عهداً جديداً فى التفكير التربوى ، ولقد حفلت السنوات الأخيرة بأحداث كثيرة ، وبأعباء جسام ألقتها المدنية الحديثة على عاتق التربية ، فهناك شعور عام بأن التربية يجب أن تلعب دوراً كبيراً فى إعادة النظر فى التغيير الذى يخضع له المجتمع وفى تحديد أهداف هذه الملاءمة ، ولذا تطلبت الحاجة نوعاً من المدرسين يمتازون بسعة وعمق نظرتهم للحياة ، فأولئك الذين يقومون بتدريس التاريخ أو الرياضة يجب عليهم أن ينظروا فيما وراء الأزمنة التاريخية ، وفيما وراء المعادلات الجبرية ، وجب عليهم أن يقيموا وزناً للهدف من الحياة ، ولأهداف المجتمع ، وأن يعملوا على ربط تعاليمهم بالقيم النهائية ، وطالما كانت الحياة تتألف من أكثر من عنصر واحد أو اتجاه واحد فيجب على التربية أن تعد الشباب لتقدير قيم الأشياء وأهدافها العريبة والبعيدة الاجتماعية والكونية فى طبيعتها ، فالمدرس لا يفكر خلال هذه المشاكل ، ويكون لنفسه فلسفة ترتبط بالحياة ، سوف يصبح مدرساً عاجزاً ، وموجهاً قاصراً ، إنه لا يمكن أن يكون مدرساً

كفءاً حتى ولو كان قد ألم إلماما كاملا بمادته ، أو سيطر على طريقة تدريسه .

إن شخصية المدرس هى أساس نجاحه ، ولقد أكد جميع قادة التربية ، وجميع القائمين بأعمال التفتيش والإشراف الفنى على المدرسين — قد أكدوا — عنصر الشخصية على أنه هو أهم العناصر فى نجاح العملية التربوية ، فالدراسات التى يدرسها تربوية كانت أو نفسية أو تاريخية أو ثقافية أو صحة عقلية ، هذه الدراسات جميعها تبرز عناصر الشخصية الإنسانية فالشخصية فى جميع الممالك وفى جميع العصور ظلت ولا زالت هى الميزة الكامنة فى جميع القادة ، ويقول الأستاذ « إليوت » بجامعة « هارفارد » : « إن القيمة العظمى للمدرس لا تكمن فى الطريقة العادية لتأدية واجباته ولكنها كامنة فى قدرته على القيادة ، وقدرته على الإيحاء لأبنائه عن طريق تأثير شخصيته العقلية والخلقية وعن طريق قدوته الحسنة » فالمدرس الذى يعمل بالتدريس والذى يريد أن يقدر قياس كفايته ويقيس مستوى نجاحه عليه أن يأخذ فى حسبانه أهمية قوة الشخصية .

والآن نتساءل : ما المقصود بهذه الشخصية ؟ هل تتمكن شخصية المدرس من النمو ؟ وعن السؤال الأول نستعيد تعريف « بخترييف » للشخصية « إن الشخصية إذا تصورناها من الناحية الموضوعية فهى عبارة عن فردية نشطة حرة قوية فى عقليتها ؛ ومتصلة اتصالا فرديًّا بالعالم المحيط » ويذكر الأستاذ « بخترييف » قائمة بالعوامل التى تتكون منها الشخصية وهى :

١ — قدرة الفرد على الانتباه .

٢ — النزعات الوجدانية للفرد وردود أفعاله . ٣ — إرادة الفرد .

٤ — الناحية الخلقية للفرد وتشمل طاعته للسلطة المنظمة أو التقليدية .

٥ — ضمير الإنسان . ٦ — مثل الإنسان العليا ومعتقداته .

٧ — معرفة الفرد . ٨ — اتجاهاته العقلية .

٩ — اتجاهاته الدينية . ١٠ — ذكاؤه .

١١ — خياله وذاكرته . ١٢ — روحه المرحة .

١٣ — الحكمة فى تصرفه وحكمه . ١٤ — النفس الثورية .

أما عن الإجابة عن السؤال الثانى ، فجدير بنا أن نؤجل الإجابة عن هذا

السؤال إلى أن نتمكن من أن نكشف على أهم عوامل الشخصية المهمة للمدرس . ومما لا شك فيه أن بعض العوامل التى ذكرناها هى منتج من منتجات الوراثة كما أن البعض الآخر منتج من منتجات البيئة .

صفات المدرس الجيد

شاهدت السنوات الأخيرة رغبة ملحة فى معرفة الصفات الشخصية التى تؤدى إلى نجاح التدريس ، ولقد لوحظ أن مشكلة حسن انتقاء المدرسين للتدريب أو الاستخدام تتوقف على القدرة على تحديد أحسن الصفات التى يجب أن يتصف بها المدرس ؛ ونحن إذا لم نحسن اختيار من يقوم بالتدريس فسيتسرب إلى المهنة كثير ممن لا يصلحون لها ، وحينئذ فالويل للمتعلمين ، وقد عملت استفتاءات واسعة النطاق فى العالم الأمريكى وأمكن الوصول إلى ما يقرب من خمس وعشرين صفة يجب أن تتوافر فى المدرس هى :

١ — القدرة على الملاءمة . ٢ — جاذبية المدرس ومظهره الشخصى .
٣ — سعة ميوله (ميله إلى المجتمع — ميله إلى المهنة — ميله إلى تلاميذه) .
٤ — العناية بالمهنة (الدقة — التجديد) .
٥ — التذوق والأدب والحكمة والمشاركة الوجدانية والعطف (حسن المواتاة) .
٦ — التعاون (مساعدة الغير والإخلاص) ٧ — الثبات .
٨ — الحماس (القدرة على الإيحاء — اليقظة — الحب) ٩ — الانطلاق
١٠ — القوة (الشجاعة — القدرة على التصميم — الحزم — وضوح الهدف)
١١ — الحكم السليم (بعد النظر — البصيرة) ١٢ — الصحة .
١٣ — الأمانة ١٤ — حب العمل (الصبر والمثابرة) .
١٥ — الزعامة (التلقائية — الثقة بالذات) .
١٦ — الجاذبية (سهولة الاقتراب — المرح — التفاؤل — تذوق الفكاهة حب الاجتماع — رخامة الصوت) .
١٧ — الأناقة (النظافة) . ١٨ — سعة الأفق العقلى .
١٩ — العبقرية (التخيل) . ٢٠ — التقدمية . ٢١ — الدقة فى المواعيد .
٢٢ — الرقى فى الأخلاق (الذوق الطيب التواضع — الأخلاق — البساطة) .

٢٣ ـ الميل إلى الاطلاع العلمى .   ٢٤ ـ ضبط النفس (الهدوء) .
٢٥ ـ الاقتصاد .

تقدير التلاميذ للمدرس

وقد عملت أبحاث على تلاميذ المدارس الثانوية للبحث عن الصفات التى تدخل فى وجهة نظرهم فى تقييم المدرس فكانت نتائج الأبحاث هى :

١ ـ حسن الطبع (العطف والصبر) .   ٢ ـ عدم التحيز .
٣ ـ القدرة على الشرح بوضوح   ٤ ـ النظام
٥ ـ الإلمام بالمادة   ٦ ـ العدالة فى التصحيح
٧ ـ تذوق الفكاهة   ٨ ـ مساعدة التلاميذ خارج الفصل
٩ ـ فهم التلاميذ   ١٠ ـ القدرة على جذب انتباه التلاميذ
١١ ـ الأمانة (حفظ العهد)   ١٢ ـ القدرة على الحكم
١٣ ـ الشخصية المحترمة   ١٤ ـ توافر الروح المدرسية لديه
١٥ ـ الوضوح والتحديد   ١٦ ـ التمييز بين الغث والثمين
١٧ ـ قوة الإرادة   ١٨ ـ الزعامة
١٩ ـ عدم السخرية بأخطاء التلاميذ   ٢٠ ـ عدم استغلال قوانين العقوبة
٢١ ـ سعة الأفق فى المعلومات   ٢٢ ـ عدم الخروج عن الموضوع
٢٣ ـ الصوت الرخيم   ٢٤ ـ معرفة قوة التلاميذ
٢٥ ـ التمكن من إسداء النصيحة   ٢٦ ـ العطف على مظاهر ضعف التلاميذ
٢٧ ـ حسن تخير العبارات   ٢٨ ـ السماح بفترات للمراجعة
٢٩ ـ فهم ظروف المنزل   ٣٠ ـ إعطاء اختبارات أحيانا
٣١ ـ تطبيق قواعد ذهبية   ٣٢ ـ تهوية حجرة الدراسة
٣٣ ـ التعاون   ٣٤ ـ الروح الرياضية

ولقد عملت أبحاث أخرى قام بها رجال التعليم ووصلوا إلى أن الصفات التى يجب أن تتوافر فى المدرس هى الصفات الآتية :

١ ـ أن تكون لديه مؤهلات (علمية)   ٢ ـ النظام

٣ – مهارة فى التدريس
٤ – حب العمل
٥ – العناية بالروتين
٦ – فصاحة لغوية
٧ – لباقة
٨ – القدرة على تكييف النفس
٩ – حاسة العدل
١٠ – التعاون
١١ – التفاؤل
١٢ – القدرة على الإدارة المدرسية
١٣ – الدقة فى المواعيد
١٤ – ضبط النفس
١٥ – الاعتماد على النفس
١٦ – مراعاة الحاجات الفردية
١٧ – المهارة فى حفز الغير على العمل
١٨ – الصحة
١٩ – الصوت
٢٠ – الحماس

ومما سبق يتبين أن هناك صفات عامة متفق عليها من الجميع فى رسم صورة المدرس الناجح ، ويمكن أن نأخذ القائمة الأخيرة كمعيار للصفات التى يجب توافرها فى المدرس .

وإذا تساءلنا عن أهم صفات المدرس التى تؤثر فى شخصيته ، وقمنا بتحليل دقيق للقوائم السابقة ، لوجدنا أن جميع الصفات قد ذكرت فى القوائم المختلفة ، وربما كان هناك اختلاف فى أن إحدى القوائم أغفلت الاتجاهات الدينية للمدرس ومثله العليا وعقائده ، وإغفالها كما يتصور البعض أمر طبيعى لمن لا يؤمن بضرورة وجود فلسفة لدى المدرس ، ولكننا نعتقد أن هذا الإغفال له خطورته .

أما عبقرية المدرس ، وقدرته على تكييف نفسه ، وبعد النظر ، والخيال ، والبصيرة ، والمظهر ، ورخامة الصوت ، الصحة ، والقدرة العلمية ، فهذه صفات ، وكلها متداخلة ، وجميعها مرتبطة بقدرات الفرد الطبيعية كلها قابلة للنمو أو للتأخر : وهناك مجموعة من الصفات مرجعها عادات شخصية كالأناقة ، والأمانة ، وضبط النفس ، والدقة فى المواعيد ، والعناية ، والعطف ، وكثيراً ما تكون سقطة المدرس مرجعها هذه العادات غير الصحيحة لا إلى صفات عدم القدرة . وقد وجد أن عامل القدرة العلمية من أهم العوامل التى تساعد على النجاح ، كما لوحظ أن صحة المدرس عامل هام فى مقدرته على القيام بواجباته . ومعظم أمراض المدرسين مرجعها عدم الانتظام فى مواعيد الأكل ، والسرعة فى تناوله وسوء التغذية مما ينتج عنه سوء الهضم ، والاتصال الدائم ساعات متوالية كل يوم مع عدد كبير من

الأطفال فى فصول مغلقة يجعله معرضاً دائماً للأمراض المعدية أو سرعة التأثر بها ، كما أن طول ساعات الإعداد والتصحيح ضريبتها الأمراض الناتجة عن الإجهاد ، كما أن انتشار التعليم فى البلاد قابل المدرسين بمشكلة هامة هى عدم توافر المساكن الصحية لهم .

الإعداد العلمى للمدرس

سبق أن وصفنا الوظائف التى يمكن أن يقوم بها المدرس فى مساعدة الأطفال على النمو فى مجتمع ديمقراطى ، ويجب أن نذكر أن إعداده فى الجامعة وتدريبه كمدرس يجب أن يكون من ذلك النوع الذى يساعده على تحقيق هذه الوظائف .

وقد سبق أن انتهينا إلى أن المدرس يجب أن يكون فيلسوفاً ، باحثاً علمياً وفناناً ، وصانعاً ماهراً ، فيجب أن تكون نظرته للحياة نظرة شاملة ، ويجب أن يكون له فلسفة ترتكز على أسس الديمقراطية ، ويجب أيضاً أن يكون ملماً بنمو الأطفال ، وتطورهم وأن تكون معلوماته عن العالم الذى نعيش فيه غزيرة ، وإنه ليعتبر مكسباً عظيما إذا كان المدرس متخصصاً فى أحد أبواب المعرفة الإنسانية أو أحد المواد ، كما يجب أن يلم بنظم التربية والتعليم التى يعيش بين ظهرانيها ، وزيادة على ذلك يجب أن يكون المدرس ملماً بالطرق التى تمكن الأطفال من الإفادة من حياتهم من أجل مصلحتهم الذاتية ومن أجل مصالح الغير .

وسنحاول فى الأجزاء المقبلة أن نرسم منهاجاً لمدرس تحت التمرين فى أحد أقسام التربية الملحقة بإحدى الجامعات ، وفى ضوء الوظائف المنوطة بالمدرس التى سبق أن حددناها ، وفى ضوء عمل المدرس سنحاول أن نذكر المنهج ، ونحن إذا ما ذكرنا أسماء مناهج الدراسة فليس معنى هذا أننا كشفنا اللثام عن طبيعتها ، وذلك لأن قيمة أى منهج إنما يعتمد على محتواه وعلى كيفية تدريسه وعلى كيفية إقبال الطلاب عليه وإليك هذا المنهج :

أولا : مواد خاصة ونقصد بالمواد الخاصة ، تلك المواد التى يختارها المدرس تحت التمرين لأنها تتناسب وميوله الخاصة ، واتجاهاته العقلية ، ومواد التخصص هذه سبق أن تخصص فيها المدرس وهى تمكنه من أن يقوم بتدريس مادة أو أكثر من مواد المنهاج بالمدارس الثانوية ، فبعض الطلاب يتخصص فى المواد الأدبية

والبعض يتخصص فى المواد العلمية .

٢ – علم الصحة والتربية البدنية : على الطالب أن يلم بمبادئ علم الصحة ، وأن يتمرن تمريناً رياضياً خاصاً فى الملعب ، وفى حمام السباحة ، ويجب الاعتناء بصحة الطالب العقلية والجسمية .

٣ – التفكير السليم والقدرة على التعبير باللغة القومية : على الطالب أن يتعلم اللغة القومية كوسيلة من وسائل التفكير والاتصال ، ويجب أن يتعود استعمالها فى الكتابة ، والقراءة .

٤ – دراسات فلسفية : وهذه الدراسات يجب أن تشمل دراسة عامة للفلسفة بحيث تشمل دراسة الفلسفة الاجتماعية ، السياسية وفى ضوئها تدرس مبادئ الديمقراطية ويجب أيضاً أن تدرس فلسفة بعض مشاهير رجال التربية أمثال أفلاطون وروسو ، وديوى . . . إلخ .

٥ – دراسة نفسية الأطفال : وهذه الدراسة يجب أن تشمل الإلمام بمبادئ علم الحياة ، ودراسة علم النفس بما فى ذلك دراسة علم النفس التربوى وهذه الدراسة لا بد أن تشمل « مشاهدة واقعية » لطفل أو مجموعة أطفال يمكن أن يقوم بها الطالب تحت التمرين ، إما فى المدرسة أو فى المنزل أو فى ملاعب الأطفال ، أو فى أندية الصبيان والبنات .

٦ – الدراسات الاجتماعية ؛ وهذه لا بد أن تشمل دراسة الظروف الاجتماعية فى الدولة ، ودراسة التربية كإحدى ميادين « الخدمات الاجتماعية » كما لا بد أن تشمل زيارات لعدة منشآت اجتماعية مختلفة ، ويجب أن تضم هذه الدراسات دراسة نظم التربية فى بعض الممالك الأخرى مثل ألمانيا ، وإنجلترا ، والولايات المتحدة .

٧ – أصول التربية وطرق التدريس : وهذه تشمل النواحى الفنية للتربية وطرق التدريس : – أهداف التربية ، وظائف الأنواع المختلفة للمدارس ، تنظيم المدارس ، المنهج المدرسى ، قيمة المواد المختلفة ، وطرق تدريسها – التربية الصحية مظاهر النشاط المدرسى خارج جدران المدرسة ، العلاقة بين المنزل والمدرسة ، النظام ، إدارة الفصل ، سجل التلميذ ، التدريس لضعاف الأطفال ، الراديو ، والسينما فى المدارس ، ومثل هذه الدراسات يجب أن ترتبط بالناحية العملية عن طريق الملاحظة ، والمشاهدة ، والإعداد فى المدارس ، وفى أندية الأولاد والبنات ،

وبالإضافة إلى هذه الدراسات يمكن أن يدرس المدرس تحت التمرين ، التربية الفنية — بعض أنواع الهوايات — فلاحة البساتين .

تقويم الطلاب وتقديرهم

إذا أردنا أن نحصل على أكبر فائدة ممكنة من منهاج تربوى كالسابق وصفه علينا أن نغير طرق الامتحانات ، ففى كثير من الأحيان تفسد الامتحانات جهود الطلاب وتعجز عن أن تصل إلى أقصى ما يمكن أن تصل إليه ، إن تقدير كفاية الطالب أمر ضرورى ، ولكن الامتحانات تقيس قيمة الذاكرة أكثر مما تقيس قيمة الفهم .

على أن قدرة الطالب على التدريس يمكن قياسها فى « الدروس العملية » وهو درس يدرس فى حضرة الممتحن ، وهذا فى نظرنا امتحان لا يعبر عن الحقيقة فهى ظروف مصطنعة لدرس يقوم المدرس بتدريسه ، على أن « رائد الطالب » فى التربية العلمية لديه من الفرص ما يمكنه زيارة طلابه أثناء العمل فى ظروف طبيعية وهو وحده الذى يمكنه تقدير الطالب .

على أن نفس المبدأ الذى به تقدر قيمة الطالب فى التربية العلمية عن طريق الأستاذ الرائد يجب أن يطبق فى نواحى الامتحانات الأخرى ، فدراسة الطالب للطفل وللطفولة يمكن قياسها لا عن طريق ورقة امتحان فى علم النفس التربوى ، ولكن عن طريق عمل تقرير يذكر فيه مشاهداته للأطفال إما داخل المدرسة أو خارجها كما أن كل تلميذ يتمكن من أن يبحث مشكلة أو أكثر من مظاهر نمو الطفل مثل : النمو اللغوى عند الطفل ، أخطاء الأطفال فى الحساب ، ميول الشباب لقضاء وقت الفراغ . فيجب أن يقدر الطالب على مثل هذه الأعمال أو أن درجة الامتحان يجب أن تقيم وزناً لهذه النواحى . فتربية الطالب يجب ألا تخضع للامتحان فحسب .

وبالإضافة إلى ما سبق يجب أن تهتم معاهد إعداد المعلمين بإعداد المدرس للإشراف على نواحى النشاط المدرسى خارج جدران الفصل فتسلحه بهواية يتخصص فيها ، فيجب أن يكون قادراً على رئاسة جماعة من الجماعات المدرسية المتعددة ، وعلى أن يكون حكماً فى الألعاب ، وقائداً فى المعسكرات ، والرحلات

ومنظماً للحفلات ، وممثلا إذا احتاج الأمر .

وخلاصة القول أننا إذا فهمنا إعداد المدرس بمعنى إمداده بالمادة التى يدرسها فإننا أدركنا العرض وأخطأنا الجوهر ، فلم يعد هدف المدرسة كما كان يفهمه المدرس والتلميذ وولى الأمر قديماً ؛ من حفظ المعلومات واستظهارها رجاء الحصول على وثيقة يعمل بها ليكسب عيشه ، فهذه النظرة ذاتية محدودة الأفق ، نظرة أنانية خطيرة . . . لأننا تجاهلنا واجباً مقدساً لا تحيا المجتمعات إلا فى ظل الإيمان به ، وهو إخراج مواطنين صالحين . يقدسون واجبات الوطن ، فيسهون فى رقيه وتقدمه كل قدر استطاعته .

وإذا كان هذا هو الهدف فلا نجعل كل همنا تنفيذ المنهج الدراسى فى حدوده الضيقة لأن الوطن يتطلب أناساً أصحاء عقلا وجسما وخلقاً ، يواجهون المشاكل بقوى متعددة ومهارات مختلفة فيستمتعون بحياتهم العملية ، ويحسنون القيام بما يسند إليهم من أعمال ، وهذا يتطلب أن تصاغ شخصية المدرس بحيث تكون متعددة الجوانب ليسير مطمئنًّا زعيما وقائداً فى مختلف نواحى النشاط .

فالمدرس هو الصانع الذى يكون للأمم عدتها البشرية ، وإذا كان الأب مسئولا عن ابنه فالمدرس مسئول عن صحة الشعب العقلية والجسمية والروحية وإذا كان الأمر كما ذكرنا ، فلا تجدى العناية بالبرامج إلا إذا سبقتها عناية كبرى بالقائم على تنفيذها .

وجودة الخامات لا تفيد إلا بعبقرية الصانع . . . فهو الذى يصلح المعتل ويقوم المعوج . . . ولئن حرصنا على إخراج نماذج صالحة فلا أقل من أن نصلح هذا المخرج أولا وهذا يسبقه حسن اختيار ذلك النوع من الطلاب المتقدمين للالتحاق بمعاهد المعلمين ، وقد طبق هذا الاختيار فى مصر ؛ فتعقد معاهد المعلمين جلسات لاختبار شخصية الطالب من ناحية مظهره العام ، ومقدرته على التعبير بوضوح عما يريد التعبير عنه ، كما يلاحظ خلوه مما يثير سخرية التلاميذ ، أو يقلل من قدرته كقائد وزعيم لهم ، وتهتم هذه الاختبارات بمعرفة قدرة الطالب على ضبط النفس فى المواقف الحرجة ، ومدى ما يتمتع به من بداهة تسعفه حتى لا يفلت منه الزمام كما تهتم بمدى إحاطته بأمور الحياة وأسرارها ، وقد سبق أن نبهنا فى فصول

سابقة إلى النزعة الاستقلالية التى تدفعه إلى الاعتماد النفسى ، فالتلاميذ ينظرون إلى الحياة بمنظار أستاذهم ، ولا تغفل المعاهد تمكن روح الديمقراطية فيمن تختاره من طلبتها حتى لا يشعر الطفل بالرهبة والخوف حينما يرى أستاذه .

وإذا كنا نهتم بتوجيه التلميذ إلى حيث يمثل مواهبه وينمى استعداداته فعلينا ألا نهمل هذا الجانب فيمن نختاره مربياً للتلاميذ .

ولما كان الإيمان بالعمل والرضى به أساسين قويين فى النجاح فلا أقل من أن نتبين فى الطلاب مدى صدق هذا الإيمان وثباته فى نفوسهم ، فالمدرس الذى يمتهن التدريس كحرفة لكسب العيش فقط قلما يمنح عمله الإخلاص كله وهذه ناحية حساسة فنحن نرى الكثيرين من المتقدمين لمهنة التدريس لا يدفعهم إليها سوى السعى إلى أى عمل ، فلو فتح لهم باب آخر لتركوا عملهم هذا غير ناظرين إليه وفوق كل ما تقدم . . . فالمدرس قدوة لتلاميذه عليه أن يكون جميل الفعل والقول ، حسن الخلق ، محباً للجماعة ، شفيقاً بمن يرعاهم .

ولو تحقق ما ذكرناه فى المدرس لربى جيلا نافعاً لبلاده ، محباً لوطنه ، يدفعه إلى الأمام ليسبق عجلة الزمن .

مراجع

الفصل الثالث عشر

1. Adams, John : The Teacher's Many Parts.
2. Adams J.E. & Taylor: An Introduction to Education and the Teaching Process.
3. Anderson, Earl W. and Morril : Do Yow Want to Teach.
4. Averill, L.A. : Mental Hygiene for the Classroom Teacher.
5. Baxter, Bernice : Teacher-Pupil Relationships.
6. Bossing Nelson L. : The Measurement of Teaching Efficiency.
7. Brubacker, A.R. : Teaching Profession and Practice.
8. Brubacher : A History of The Problems of Education.
9. Cooke, D.H. : Problems of the Teaching Personnel.
10. Porter, Martha P. : The Teacher in The New School.
11. Lowth, F.J. : What Makes a Successful Teacher.
12. Marsh, J.F. : The Teacher Outside the School.

مطابع دار المعارف بمصر
سنة ١٩٦٩

تم إيداع هذا المصنف بدار الكتب والوثائق القومية
تحت رقم ٢٦٤٦/١٩٦٩

الفهرس

الفصل الأول

أهداف التربية

صفحة

الفصل الثانى

التربية بين البيت والمدرسة و بين الحياة

الفصل السادس

البيئة والوراثة وعلاقتهما بالتربية الحديثة

الفصل السابع

الظل ككائن حى نام

صفحة

الفصل الثامن

طرق التدريس فى التربية الحديثة

الفصل التاسع

الاتجاهات الحديثة فى عمل المنهج الدراسى

صفحة

الفصل العاشر

التربية الحديثة فى المدارس التقدمية

الفصل الحادى عشر

مشكلة التوجيه التربوى

الفصل الثانى عشر

مشكلة تقييم عملية التعلم

الفصل الثالث عشر

الإعداد الفنى للمدرسين

صفحة

مطابع دار المعارف بمصر
سنة ١٩٦٩

تم إيداع هذا المصنف بدار الكتب والوثائق القومية
تحت رقم ١٩٦٩/٢٦٤٦